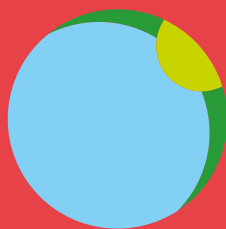


Een 'foto' van regioleren bij Terra mbo

Eindrapport

Aeres Hogeschool Wageningen



AERES
HOGESCHOOL
WAGENINGEN

Onderzoekers/auteurs

dr. Niek van den Berg (lector Lectoraat Grenspraktijken, AHW)

dr. Frank de Jong (lector Lectoraat Responsief leren, AHW)

dr.ir. Pieter Seuneke (docent-onderzoeker Lectoraat Responsief leren, AHW)

In samenwerking met:

Jan Hoed MEd (docent-onderzoeker, AHW)

Drs. Arjen Nawijn (docent-onderzoeker, AHW)

De Terra werkgroep reguleren

Inhoud

1	INLEIDING	4
2	ONDERZOEKSMETHODE	5
3	RESULTATEN	9
3.1	REGIOLEREN ZOALS BEOOGD	9
3.1.1	Achtergrond	9
3.1.2	Terra's visie op leren	10
3.1.3	Regioleren	10
3.1.4	Instrumenten en werkwijzen	11
3.1.5	De rol van de docent	11
3.1.6	De rol van de opdrachtgever	12
3.2	REGIOLEREN IN DE PRAKTIJK	12
3.2.1	Leren	13
3.2.2	Rollen	16
3.2.3	Instrumenten	17
3.2.4	Didactiek	21
3.3	FACTOREN EN INBRENG VOOR DE DOORONTWIKKELING VAN REGIOLEREN	22
3.3.1	Leren	22
3.3.2	Instrumenten	24
3.3.2	Didactiek	25
	Cultuur van Regioleren	25
4	CONCLUSIE, DISCUSSIE, AANBEVELINGEN	27
4.1	LEREN	27
4.2	ROLLEN	29
4.3	INSTRUMENTEN	29
4.4	DIDACTIEK	30
4.5	SUGGESTIES VOOR DE VERDERE ONTWIKKELING VAN REGIOLEREN BIJ TERRA	30
	TOT SLOT	33
	REFERENTIES	36
	BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD DIEPTE-(KWART GESTRUCTUREERD) INTERVIEW TERRA	38
	BIJLAGE 2: REGIOLEREN ZOALS ERVAREN, RESULTATEN PER LOCATIE (EMMEN, GRONINGEN EN MEPPPEL) ...	44
B2.1	EMMEN	44
1.1	Leren	44
1.2	Rollen	45
1.3	Instrumenten	45
1.4	Didactiek	46

B2.2 GRONINGEN	47
2.1 Leren.....	47
2.2 Rollen.....	49
2.3 Instrumenten.....	49
2.4 Didactiek	50
B2.3 MEPPEL	51
3.1 Leren.....	51
3.2 Rollen.....	52
3.3 Instrumenten.....	53
3.4 Didactiek	53
BIJLAGE 3: SUCCES- EN FAALFACTOREN RL TOTAAL.....	55
BIJLAGE 4: SWOT'S PER LOCATIE EN OVERALL.....	59

1 Inleiding

Om studenten beter toe te rusten voor hun toekomst is in 2005 het onderwijsconcept regioleren ontwikkeld en de afgelopen jaren toegepast door verschillende mbo-scholen (Foorthuis et al., 2012; Boetzkes et al., 2014). Vertrekkend vanuit een aantal onderwijsontwerpprincipes, streeft regioleren naar een reële, regionaal ingebedde, multidisciplinaire en multi-stakeholder leeromgeving voor studenten en regionale partners zoals ondernemers en overheden. Studenten werken – begeleid door hun docenten (coaches) – in bijvoorbeeld studentstichtingen samen aan het verwerven en uitvoeren van opdrachten uit de regio: 'echte wereld'-problemen en opdrachten van 'echte klanten' (Oonk, 2017). Studenten voeren wervingsgesprekken, schrijven offertes, bespreken die met opdrachtgevers, vormen teams voor het coördineren en uitvoeren van de opdrachten en presenteren de resultaten aan klanten, docenten, collega's en andere geïnteresseerden. In heel het proces moeten de inhoud, diversiteit en complexiteit van de opdrachten afgestemd zijn op de leerdoelen van hun opleiding. Bij elkaar zou regioleren de ondernemendheid en het sociale en milieubewustzijn van studenten moeten bevorderen, iets wat noodzakelijk is in onze dynamische, complexe en uitdagende wereld (World Economic Forum, 2016). Door de samenwerking met de regio werken studenten aan hun eigen ontwikkeling en tegelijkertijd aan regionale ontwikkeling (Oonk, 2017).

In 2016 vroeg Terra – een agrarisch opleidingscentrum met drie scholen en een grote diversiteit aan opleidingen in de groene sector – aan Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) een 'foto' te maken van de praktijk van regioleren bij Terra mbo. Deze foto moest Terra helpen om zelf de eigen vormgeving van regioleren te beoordelen en de stappen en aandachtspunten voor de doorontwikkeling ervan te bepalen. In overleg tussen Terra, het lectoraat Responsief onderwijs (dr. Frank de Jong) van AHW en het lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers van AHW (dr. Niek van den Berg) is stapsgewijs de onderzoeksvraag verhelderd. Deze is uitgemond in de volgende formulering:

1. Hoe krijgt het leren binnen regioleren bij Terra vorm?
 - a. Welke vormen van leren vinden er plaats?
 - b. Welke rollen en instrumenten zijn daarbij wel of niet ondersteunend?
 - c. Welke didactieken worden er gehanteerd?
2. Wat is volgens de betrokkenen nodig in de verdere ontwikkeling van regioleren bij Terra?

2 Onderzoeksmethode

Voor aanvang van het onderzoek was afgesproken om het onderzoek zoveel mogelijk in samenspraak en samenwerking tussen onderzoekers van AHW en onderwijsprofessionals van Terra vorm te geven. Dergelijke co-creatie draagt naar verwachting meer bij aan het doorgronden en verbeteren van de praktijk dan onderzoek dat meer losstaat van de professionals waarvoor de opbrengsten van het onderzoek zijn bedoeld (zie De Jong et al., 2013; Coburn, Penuel & Geil, 2013; Van den Berg, 2016; Heikkinen, De Jong, & Vanderlinde, 2016). Kennisco-creatie is een sociale activiteit en een proces van betekenisgeving, met een eigen methodologie, anders dan die van 'de traditionele wetenschap'. Zorgen voor verbinding en interactiviteit, de grenzen tussen de disciplines van onderzoek en onderwijs overstekend en zelfs tot een overstijgende discipline (transdisciplinariteit) zien te komen, dat is waar praktijkgericht onderzoek voor staat. Idealiter beschikken zowel de praktijkprofessionals als de onderzoekers over zowel onderzoekende als interactieve, transdisciplinaire competenties om samen het onderzoek vorm te geven. Hieronder beschrijven we de gerealiseerde aanpak. In het slothoofdstuk reflecteren we nader op wat we oorspronkelijk beoogden en hoe dat in de praktijk heeft uitgepakt.

Tabel 1: Tijdschema van het onderzoek

juni-november 2016	Vraagarticulatie met opdrachtgever en andere betrokkenen.
november 2016-januari 2017	Workshops in de scholen om het onderzoeksplan te bespreken, documenten te verzamelen en mogelijkheden voor verdere dataverzameling te bespreken.
januari-februari 2017	Constructie van meetinstrumenten en planning van de verdere dataverzameling
februari-maart 2017	Verdere dataverzameling en –verwerking: 38 individuele en groepsinterviews met in totaal 61 personen 10 observaties
februari-juni 2017	Documentenanalyse (door 2 samenwerkende onderzoekers)
april-juli 2017	Interviewanalyse in ATLAS.ti (2+2 samenwerkende onderzoekers) + voorlopige locatie-overstijgende analyse (interactieve 'oogharenanalyse' door alle onderzoekers samen)
september-december 2017	Verdere kwalitatieve analyses, locatiespecifiek en -overstijgend
oktober 2017-januari 2018	Vier co-creatie-sessies (1 collectief en 3 op steeds 1 van de locaties)
maart 2018	Afsluitende co-creatie-sessie
Mei 2018	Eindrapportage en overdracht

Voorgaande Tabel 1 geeft het tijdpad van de voorbereiding, uitvoering en afsluiting van het onderzoek weer. In eerste instantie was de samenwerking tussen onderzoekers en sleutelpersonen van de Terra-locaties lastig te realiseren. Niet alle beoogde betrokkenen binnen Terra waren op de hoogte van het onderzoek en niet iedereen had de wens en ruimte

om samen met de onderzoekers het onderzoek vorm te geven. Door de benodigde aanpassingen in de voorbereidingen liep de verzameling van gegevens een half jaar vertraging op. Toen de onderzoekers voor eerste interviews naar de scholen gingen, kwam de verdere samenwerking ter plekke tot stand. Er zijn documenten verzameld en geanalyseerd om een beeld te creëren van het 'beoogde curriculum' binnen regioleren: hoe ziet Terra regioleren voor zich, uitgaande van de documenten die daarover intern gedeeld worden? Daarnaast hebben 38 (groeps)interviews met in totaal 61 betrokkenen (studenten, docenten/coaches, opdrachtgevers in de regio, etc.) plaatsgevonden. Ook zijn 10 veldobservaties uitgevoerd en gedocumenteerd.



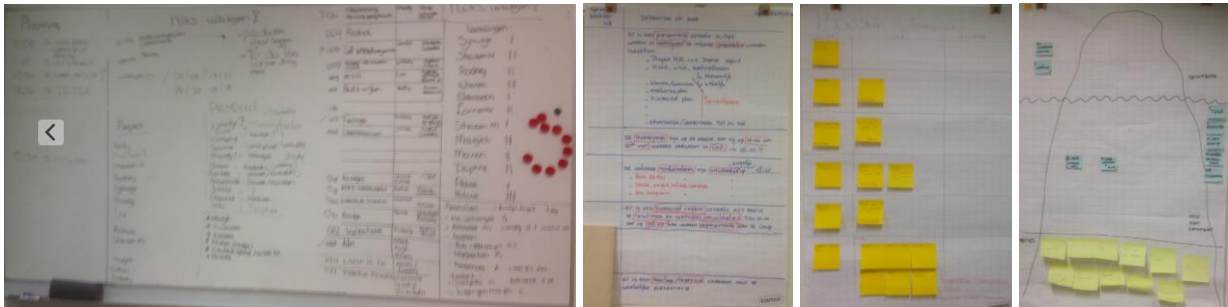
Interviews en observaties van o.a. een Stichtingen-coördinatoren bijeenkomst: Planning, Portfolio en Magister bespreking.

De interviews en observaties hebben vooral betrekking op de kernelementen van onderzoeksvraag 1: het leren, de rollen en instrumenten, en de didactiek binnen regioleren. De interviewleidraad (zie Bijlage 1) bevat gesloten, open en halfopen vragen over verschillende vormen van leren, verschillende instrumenten en rollen (ontleend aan de documentenanalyse) en de didactiek binnen regioleren. In de interviews verder ook ingegaan op succes- en faalfactoren van regioleren. Deze succes- en faalfactoren vormen samen met de SWOT-analyses uit de co-creatiesessies (zie verderop) input voor de beantwoording van onderzoeksvraag 2. De observatiegegevens vullen de interviews aan en worden in de rapportage van de resultaten als illustratief materiaal gebruikt.

De interviews zijn zoveel mogelijk gehouden door steeds twee onderzoekers: één onderzoeker voerde het gesprek, de ander notuleerde. De gesprekken zijn daarnaast ook op band opgenomen. De ter plekke uitgewerkte gesprekken (in de gespreksleidraden) zijn vervolgens doormiddel van het kwalitatieve analyseprogramma ATLAS.ti geanalyseerd.



Observatie van een stichting aan het werk.



Observatie: planningen.

De intensieve periode van dataverzameling overlapte voor een deel met de dataverwerking en -analyse. Mede daardoor kon bijgestuurd worden op de dataverzameling; er werd namelijk gestreefd naar spreiding van dataverzameling over de drie locaties en de verschillende opleidingen om een zo ‘representatief’ mogelijk beeld van reguleren te schetsen.

Na afronding van de dataverzameling en het vervolg van de analyses zijn eind 2017 en begin 2018 de concept-analyseresultaten in co-creatiesessies voorgelegd aan betrokkenen in de scholen (docenten, leidinggevend en studenten). Zo konden de resultaten worden gevalideerd en verdiept (onderzoeksvraag 1) en bovendien worden geduid om de ingrediënten voor de doorontwikkeling van reguleren te bepalen (onderzoeksvraag 2). De eerste co-creatie-sessie was locatie-overstijgend met betrokkenen van de drie schoollocaties bij elkaar, en had een ‘worldcafé-aanpak’ aan de hand van A4’s met locatie-overstijgende resultaten in antwoord op vraag 1. Daarna volgden drie lokale co-creatie-sessies, waarin locatiespecifieke onderzoeksresultaten zijn voorgelegd en SWOT-analyses zijn gemaakt met het oog op vraag 2, over de doorontwikkeling van reguleren. In maart 2018 vond de afsluitende locatie-overstijgende co-creatie-sessie plaats waarin de eindrapportage door de onderzoekers en de overdracht van de doorontwikkeling van reguleren door de betrokkenen in de scholen centraal stond.



Eerste co-creatie sessie, Terra-breed, oktober 2018

3 Resultaten

Vraag 1 van het onderzoek richt zich op het leren van regioleren zoals het bij Terra beoogd is en zoals het in de actuele praktijk ervaren wordt. Eerst wordt ingegaan op het regioleren zoals Terra dat heeft beoogd (het beoogde curriculum, volgens de documentenanalyses), daarna op de ervaringen (het ervaren curriculum volgens de interviews), die geïllustreerd worden met onze observaties (het curriculum in de praktijk). Daarna bespreken we hoe de betrokkenen de verdere ontwikkeling van regioleren zien (vraag 2, gebaseerd op de analyses van de interviews en de co-creatie-sessies).

3.1 Regioleren zoals beoogd

Hoewel een bredere set documenten beschikbaar was is het onderstaande beoogde regioleren vooral gebaseerd op twee publicaties waarin het onderwijsconcept is uitgewerkt: het 'Manifest regioleren' (AOC Terra, 2013) en 'Regioleren de diepte in' (Baas, 2015). Deze documenten zijn door sleutelpersonen binnen Terra namelijk aangewezen als richtinggevend.

3.1.1 Achtergrond

De rationale achter het ontstaan van regioleren binnen Terra haalt de organisatie uit de overgang van onze samenleving van een industriële naar een informatiesamenleving (AOC Terra, 2013; Baas, 2015). Zo signaleert Terra dat in de huidige informatiemaatschappij professionals het niet meer redden met vakkennis en -vaardigheden alleen. De huidige complexe en daarnaast voortdurend veranderende samenleving vraagt om flexibele, creatieve professionals die goed kunnen communiceren, samenwerken, plannen, organiseren, analyseren, evalueren etc.

Bij het opleiden van een nieuwe professional hoort volgens Terra ook een nieuwe benadering van onderwijs. Zo zou in het traditionele onderwijs de docent een te grote rol hebben, zou het niet aansluiten op de belevingswereld van leerlingen, te veel gericht zijn op cognitieve ontwikkeling, uitgaan van de middelmaat en door dit alles leiden tot motivatieverlies, uitval en cynisme onder zowel leerlingen als docenten (Baas, 2015).

Een andere ontwikkeling die relevant is in het licht van het ontstaan van de informatiesamenleving betreft de rol van scholen. Omdat 'de regio' steeds meer gezien wordt als een plek waar ondernemers, overheden, burgers, onderwijs en onderzoekers samenwerken aan innovatie- en duurzaamheidvraagstukken, is het belangrijk dat scholen zich ontwikkelen van onderwijsinstellingen naar kenniscentra.

Naar aanleiding van deze breed maatschappelijke ontwikkelingen stelt Terra zichzelf de volgende vragen (Baas, 2015): wat past er nu bij deze nieuwe omgeving en professional? Op welke wijze leidt je – samen met de praktijk – professionals op die beschikken over belangrijke basiskennis en -vaardigheden en zich daarbij ook staande kunnen (blijven) houden in een complexe en voortdurend veranderende wereld? En hoe draag je tegelijkertijd bij aan regionale innovatie en ontwikkeling?

3.1.2 Terra's visie op leren

In de zoektocht naar een geschikte onderwijsvorm passend bij bovenbeschreven ontwikkelingen heeft Terra om te beginnen een concrete visie op leren opgesteld (AOC Terra, 2013; Baas, 2015). Leren bij Terra is:

- *omgevingsbewust en gericht op duurzame ontwikkeling*: het is gericht op professionals die leervaardig zijn om een leven lang te kunnen leren;
- *effectief en efficiënt*: het is vraaggestuurd, doelgericht en sluit aan bij de leerstijlen van leerlingen; en het vindt plaats in een authentieke omgeving en in relatie tot anderen;
- *gezamenlijk betekenisgevend*: in samenwerking met anderen en vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid betekenis geven aan de werkelijkheid die zich voordoet, door betekenissen te ontdekken, vakkennis te bestuderen en routines te oefenen en te reflecteren.

Terra's visie op leren is sterk geworteld in het gedachtegoed van het 'sociaal constructivisme' (Terra baseert zich daarbij op denkers als Taylor en Vygotsky). Hieronder verstaat Terra het actief construeren van kennis en inzichten door iemand in interactie met zijn of haar omgeving. Belangrijk hierbij is volgens Terra dat dit alles zich afspeelt in een 'krachtige leeromgeving', een échte of authentieke omgeving waarin leerlingen samen met anderen op onderzoek uitgaan om lastige problemen op te lossen (Dewey). In dit verband noemt Terra ook het idee van de 'zone van naaste ontwikkeling' (volgens Vygotsky): met behulp van een 'bekwamere ander' bereikt de lerende wat hij/zij binnenkort zal kunnen. Terra ziet zowel docenten als medeleerlingen in de rol van 'een bekwamer iemand'. Belangrijk volgens Terra is ten slotte dat leerlingen uitgerust worden met vaardigheden waarmee zij de regie kunnen voeren over hun eigen leren, een leven lang ('leven lang leren').

3.1.3 Regioleren

Als antwoord op de hierboven geschetste ontwikkelingen en visie werkt Terra mbo op verschillende locaties (Emmen, Groningen en Meppel) sinds enkele jaren met het onderwijsconcept regioleren. In regioleren werken leerlingen in een studentenstichting, samen met 'de regio' (bijv. ondernemers, overheden) en onder begeleiding van docenten (coaching) aan échte opdrachten en vraagstukken (AOC Terra, 2013; Baas, 2015). Kernbegrippen die Baas (2015) verder uitwerkt zijn:

- Authentiek leren
- Regionale transitie en de leerdriehoek
- Leven lang leren
- Vraaggestuurd leren
- Zelfgestuurd leren en eigenaarschap
- Werkplekleren

Terra gelooft in de kracht van regioleren, met name omdat het leerlingen een authentieke leeromgeving biedt. Het werken aan een échte opdracht zou leerlingen intrinsiek motiveren waardoor zij meer leren dan zij in meer traditionele onderwijsvormen zouden doen. Regioleren

zou voorzien in het gevoel van competentie, verbondenheid en autonomie, basisbehoeften voor een intrinsieke motivatie (in de lijn van de motivatietheorie van Deci & Ryan (2000), Ryan & Deci (2000)).

3.1.4 Instrumenten en werkwijzen

Regioleren zoals beoogd heeft een aantal vaste instrumenten en werkwijzen. Zo werken de studenten (mbo niveau 3 en 4) samen in een door henzelf opgerichte en onderhouden stichting waarin zij allemaal hun eigen rol hebben. Zo kent een stichting werknemers (niveau 3) en een bestuur (voorzitter, secretaris, penningmeester, acquisitie, P&O et cetera, niveau 4). Voor deze rollen 'solliciteren' studenten. Studenten wisselen gedurende hun betrokkenheid bij regioleren verschillende functies binnen de stichtingen.

Het werken aan de opdrachten werkt via een uniform traject waarbij vaste instrumenten worden gebruikt. Zo worden de opdracht en de bijbehorende leeruitdagingen door alle partijen (de studenten, de opdrachtgever en de docent) vooraf gedefinieerd tijdens een 'intake', later vastgelegd tijdens een 'driehoeksgesprek' tussen studenten, docenten en opdrachtgevers, om ten slotte geformaliseerd te worden in een 'leerofferte'. De voortgang van het project wordt gemonitord door alle partijen in 'tussenmetingen' en het project wordt afgesloten met een bijeenkomst waarin de studenten 'publiek gaan'.

Studenten houden gedurende het gehele traject een 'portfolio' bij en worden zij ook geacht hun uren te registreren (de zogenaamde 'urenregistratie'). Het webtoegankelijke programma 'Magister' wordt door docenten en studenten ingezet als administratiepakket, leerlingvolgsysteem en elektronische leeromgeving.

3.1.5 De rol van de docent

Het concept regioleren is gebaseerd op de samenwerking tussen studenten, docenten en opdrachtgevers, men spreekt ook wel eens van 'de driehoek'. In die driehoek spelen de docent en de opdrachtgever een belangrijke rol. We gaan hier eerst in op de rol van de docent. Terra beschrijft dat nieuwe onderwijsmethoden zoals regioleren om een ander type docent vraagt dan het traditionele docentgestuurde onderwijs. Kern: de docent begeleidt de leerling en coacht hem/haar bij het zelfstandig verwerven van competenties (Baas, 2015). In de beschrijving van de rol van coach vergelijkt Terra de coach in regioleren met de coach die we kennen van het sportveld. Net als de sportcoach staat de coach in regioleren niet opgesteld tussen de spelers op het veld maar langs de lijn. De coach bespreekt de strategie en enthousiasmeert, maar de spelers tezamen doen het werk. Hoewel net als de sporters de studenten verantwoordelijk zijn voor hun handelen, betekent dit niet dat de coach de studenten aan hun lot kunnen overlaten. Studenten kunnen om hulp vragen en de coach mag en moet zelfs ingrijpen wanneer het misgaat. In het begeleiden van de studenten gaat de coach in regioleren uit van wat de studenten al kunnen, niet van wat zij niet kunnen. Het startpunt is de student met zijn/haar mogelijkheden, motivatie om te leren, wensen en interesses. De coach staat de student bij om zijn/haar ambities te bereiken. Terra put daarbij inspiratie uit het handboek van Scager en Thoolen (2006) over de docent als coach (in het hoger onderwijs).

Samengevat valt de coachende docent volgens Terra op door de volgende kwaliteiten: 1) ondersteunen, 2) structureren en sturen en 3) motiveren en inspireren.

In de rolbeschrijving van de coach benadrukt Terra dat vakdeskundigheid van onverminderd belang is. Om in bovenstaande metafoor te blijven: aanmoedigen langs de lijn is volgens Terra onvoldoende, een coach hoort kennis te hebben van het spel. Terra is zich er van bewust dat deze nieuwe docentenrol mogelijk voor onzekerheid onder docenten kan leiden want zij zijn vaak wel vaktechnisch sterk onderlegd, maar niet (ook) als coach opgeleid.

3.1.6 De rol van de opdrachtgever

Regioleren gaat uit van leren in een authentieke context waarin de opdrachtgever een cruciale rol speelt volgens Terra. De opdrachtgever faciliteert met zijn/haar opdracht niet alleen een échte leeromgeving maar participeert idealiter als een volwaardig lid in het gemeenschappelijke leerproces. Het contact is daarbij volgens Terra essentieel, want door de uitwisseling van leervragen en het bespreken en uitproberen van oplossingen leren partijen van elkaar. Het voortdurend bespreken van elkaars verwachtingen is daarbij volgens Terra van groot belang (AOC Terra, 2013). Essentieel is het realiseren van een 'goede' opdracht die voldoet aan de volgende eisen (AOC Terra, 2013):

- Er is een écht probleem of vraagstuk
- Er is een échte probleemeigenaar (een kartrekker of ambassadeur)
- Er zijn goede afspraken en een degelijke financiële onderbouwing
- Er is een betalende eindgebruiker
- Er is verankering en draagvlak in de omgeving
- Er is een link tussen de opdracht en het kwalificatiedossier

3.2 Regioleren in de praktijk

Na bovenstaande beeld van het 'beoogde regioleren' wordt hieronder ingegaan op regioleren zoals dat in de praktijk vorm krijgt en met name zoals dat door betrokkenen (docenten, leidinggevendenden, studenten en opdrachtgevers) wordt beleefd en tijdens de interviews aan de orde is gekomen. De interviewresultaten worden geïllustreerd met fragmenten uit de observaties die we gedurende het onderzoek hebben gedaan.

<u>Paardensport</u>
8:15-9:30 presentaties
9:45 papieren inleveren
Pauze
10:30 – 11:00 workshop beoordelingsformulier 307
11:00 – 11:35 Evaluatie / planning volgende week 307
<u>Bloem</u>
8:15 – 9:30 presentaties
Pauze
10:30 – 11:00 workshop beoordelingsformulier 307
Pauze
11:15 – 11:45 workshop persoonlijke leerofferte (opdracht)
11:45 – 13:00 Opdracht persoonlijke leerofferte bezig!
13:00 – 15:00 Bij bloem meiden zitten (helpen)
15:00 – 15:15 Auditorium Evaluatie / planning volgende week
<u>Paardenhouderij</u>
8:15 – 9:30 presentaties
Pauze
10:30 – 11:00 workshop beoordelingsformulier
Pauze
11:15 – 11:45 workshop persoonlijke leerofferte (opdracht)
pauze
12:05 – 13:15 presentaties
13:30 papieren inleveren
13:30 – 14:45 Opdracht persoonlijke leerofferte bezig!
Pauze
15:00 – 15:15 Auditorium Evaluatie / planning volgende week
<u>Dier/para</u>
12:05 – 13:15 presentaties
13:30 papieren inleveren
Pauze
14:00 – 14:30 workshop beoordelingsformulier
14:30 – 15:00 Workshop persoonlijke leerofferte
15:00 – 15:15 Auditorium Evaluatie / planning volgende week

Een observatie betreft de vormgeving en uitvoering van een voorlichtingsdag over reguleren in Meppel, georganiseerd en uitgevoerd door ouderejaars studenten voor jongerejaars. De dynamiek van reguleren op papier en in de praktijk wordt hier duidelijk zichtbaar. Het programma dat een stichtingsdirectie daarvoor gemaakt had (foto links), wordt door hen namelijk aan het begin van de dag in overleg met hun stichtingscoach direct omgegooid, onder meer vanwege een aantal afwezige studenten. De directie is zichtbaar 'de baas', de studenten hebben de touwtjes in handen, verzinnen ad hoc oplossingen, overleggen intensief met elkaar, zeggen weinig tijd voor ons (onderzoekers) te hebben. Bij de start van de activiteiten controleren studenten van P&O de aanwezigheid van de deelnemers. Een van de activiteiten is het oefenen met het maken van een 'persoonlijke leerofferte' aan de hand van een korte opdracht (zie onder).

Opdracht

- Maak een persoonlijke leerofferte!
- Wat wil je dit jaar leren en waar wil je aan werken?
- Stel een paar leerdoelen op, vanuit de competentielijst
- Wat verwacht je van reguleren?
 - Directie.stichtinglife@hotmail.com
- 17 februari voor half 12 inleveren!

Het vervolg van dit hoofdstuk krijgt hierna vorm aan de hand van vier hoofdthema's: het leren, rollen, instrumenten en didactiek. De interviewleidraad in bijlage 1 laat zien hoe deze thema's aan de orde zijn gekomen. We bespreken de meest in oog springende locatie-overstijgende resultaten, en geven daarbij kort aan wat verschillen tussen locaties zijn. De daaronder liggende uitgebreide locatiespecifieke resultaten staan in bijlage 2.

3.2.1 Leren

Onderzoekend, Betekenisgevend (Responsief) en Kenniscreërend leren

In de interviews is het leren in reguleren voortdurend in verband gebracht met '**onderzoekend en betekenisgevend leren**' of het **werken vanuit een onderzoekende houding ook wel 'inquiry learning'** genoemd (dit beeld gaat op voor alle drie de locaties (Emmen, Groningen en Meppel). Geïnterviewden benoemen zaken als: *nieuwsgierigheid, dingen uitzoeken, ergens induiken, keuzes onderbouwen/beargumenteren, kritisch zijn, grenzen oversteken naar een andere wereld (bijvoorbeeld die van bedrijven, of een andere sector) oversteken, problemen oplossen, ondernemend zijn* etc. Het gaat er hierbij vooral om dat studenten allerlei kennisbronnen

aanboren door bijvoorbeeld opdrachtgevers te raadplegen of om op onderzoek uit te gaan op internet of in de literatuur. **Betekenisgevend leren is minder (expliciet) aan de orde, maar komt ook voor** “vanuit eigen ideeën te werken”, “*nieuwe perspectieven te leren*”, “*andere blik te ontwikkelen*” en “*anders naar de praktijk gaan kijken*”.

Overigens is de **onderzoekende leerhouding niet vanzelfsprekend**. Een aantal docenten meent dat studenten zich niet direct kritisch opstellen en niet vanzelf het initiatief nemen om nieuwe kennis te vergaren. Deze houding zou de mbo-student karakteriseren: “*mbo-ers zijn doeners, kennis ophalen moeten we stimuleren.*” Geïnterviewden menen dat ook niet alle leerlingen in het proces hun stappen heel bewust onderbouwen. Studenten zouden vooral heel praktisch zijn en minder vanuit de theorie werken. Ook zouden zij meer naar buiten gericht kunnen zijn en zich actiever op kunnen stellen en minder “*blijven millimeteren aan de leerofferte*”.

Opvallend hier is echter wel dat er in de **Emmen-interviews**, vergeleken met die in Groningen en Meppel, wat meer vertrouwen in de onderzoekende capaciteiten van de studenten spreekt. De onderzoekende houding zou volgens geïnterviewden bepaald worden door factoren zoals bijvoorbeeld het type student. Het is de ervaring dat de ene student onderzoekend leren (zoals geïnterviewden dat begrip ‘verstaan’) beter aan kan dan de andere. Onder meer zouden niveau 4 studenten beter in staat zijn om onderzoekend te leren dan niveau 3 studenten. Verder wordt ook de studierichting genoemd. Voor de ene studierichting lijkt het gemakkelijker om ‘geschikte’ opdrachten te acquireren dan voor de andere. Veel genoemd is verder ook de aard van de opdracht. Zo menen veel geïnterviewden dat “*het aankleden van een zaal met bloemwerk*” een andere context biedt voor onderzoekend leren dan bijvoorbeeld “*een grootschalige grondruil onder verschillende agrarische ondernemer.*” Meer in het algemeen wordt onderscheid gemaakt tussen uitvoerings- en (complexere) onderzoeksopdrachten, maar heel scherp is de grens niet altijd. Opvallend is dat er in **Groningen** niet (expliciet) gewezen wordt op de aard van de opdrachten. Deze factor werd in **Emmen en Meppel** wel en vrij zwaar aangevoerd als verklarend voor het al dan niet ontstaan van (onderzoekend) leren.

Een laatste factor van belang lijkt de opstelling van de docent en de opdrachtgever in het geheel. Met name **de mate van regie door de docent** lijkt van belang voor het ontstaan en stimuleren van onderzoekend leren. Vooral omdat een onderzoekende houding niet vanzelf ontstaat, zien docenten voor zichzelf een prominente rol binnen reguleren. Dat de rol van de docent lastig balanceren is, blijkt uit de opmerkingen van studenten die een (te) sterke regierol van docenten als faalfactor benoemen voor het niet ontstaan van een onderzoekende houding. Met andere woorden, een te sterk sturende docent kan onderzoekend gedrag in de kiem smoren.

Uit de interviews blijkt verder dat studenten zich in de loop der tijd wel steeds onderzoekender gaan gedragen. In de tijd, gedurende de projecten, groeien leerlingen. Ze ontwikkelen volgens docenten een andere kijk en worden volwassen door het samen aan projecten werken. In **Groningen** valt een enkele keer de term ‘**transformatief leren**’: “*Studenten hebben het over leren in de echte situatie, dealen met echte problemen, en daarmee overschrijden ze de grenzen van de school, van het bekende etc.*” Opvallend in dit verband zijn de resultaten in Meppel. In

Meppel wordt de frequente samenwerking met Aeres Hogeschool Dronten (HBO) - en daarmee de **inbreng van HBO-ers in het proces** - als zeer positief ervaren voor het niveau van de opdrachten en het leren van de mbo-studenten. De ontwikkeling die studenten in regioleren doormaken is terug te zien in de mate van sturing door docenten. Zo geven docenten aan gaandeweg minder regie te voeren en dat studenten zich daarop vrijer en verantwoordelijker voelen. Dit lijkt tevens te maken te hebben met het *“wennen’ aan regioleren”*, want het is volgens geïnterviewden *“niet iets wat je zomaar doet.”*

Leren in/als een community

De activiteiten en het leren binnen regioleren vinden voor een belangrijk deel plaats binnen de stichtingen van de studenten (intern) en (meer extern) in samenwerking met de docenten/coaches en opdrachtgevers die bij de opdrachten betrokken zijn ('de driehoek'). Daarmee kan gesteld worden dat er sprake is van 'leren in een community'. Belangrijke momenten of **instrumenten die 'community'-leren (of leren in de driehoek) stimuleren** zijn volgens respondenten de intake ('het driehoeksgesprek'), het bespreken van de leerofferte, de (tussen)evaluaties en het publiek gaan met de resultaten.

Bij sommige opdrachten – en dan met name die in de context van de samenwerking met Innovatie Veenkoloniën (Emmen), Innovatiewerkplaats Helpman de Wijert (Groningen) en de Gebiedscoöperatie Zuidwest Drenthe (Meppel) – is volgens respondenten een échte 'community' ontstaan. De samenwerking met deze innovatienetwerken lijkt daarmee een belangrijke factor om ook echte gemeenschappelijke kennisontwikkeling (in de driehoek) en regionale impact te bereiken. Deze projecten lijken ook echt impact te hebben op 'de regio' (bijvoorbeeld ondernemers), zoals ook een intentie is van het concept regioleren.

Het komen tot gezamenlijke kennisontwikkeling (en leren) en diepgang met impact voor de regio is echter eveneens geen vanzelfsprekendheid. Zo zijn er ook veel voorbeelden genoemd waarbij leren in de community beperkt blijft tot de leerlingen in een stichting, bijvoorbeeld doordat opdrachten niet meer dan klussen zijn die uitgevoerd moeten worden, zonder al te veel leereffecten voor en in 'de regio'. Voor de **diepte en breedte van leren en werken in de driehoek** wijzen geïnterviewden verschillende factoren aan. Veel genoemd in dit verband is ook weer de aard van de opdracht en tevens de actief (lerende/coachende) opstelling van de opdrachtgever en de coachende aansturing door de docenten. Om de driehoek te laten werken - ten einde tot echte gezamenlijke kennisontwikkeling (en leren) en diepgang met impact voor de regio te komen - moeten alle partijen actief zijn.

Duurzaamheid

Hoewel *“duurzaamheid op de gevel van de school staat”* (Groningen) wordt het thema volgens de geïnterviewden binnen regioleren nauwelijks concreet. Deze constatering geldt voor alle locaties (Emmen, Groningen en Meppel). Het leeft meer als 'onderwerp' dan als een manier van denken die je leerlingen in het onderwijs aanleert door hen kritisch te laten afwegen wat verschillende mogelijkheden, theorieën, oplossingen voor consequenties hebben voor de natuur, mens, dier, welzijn, welvaart en ook winst. *“Het hangt veel van de mensen af en*

daarmee is het kwetsbaar.” Het wordt overgelaten aan de drive van de individuele docent, aan toeval in opdrachten, of aan leerlingen die er iets mee hebben. “Leerlingen krijgen meer interesse in bio landbouw, de school heeft daarin niet een voorlopersrol.”

Duurzaamheid is niet structureel, systematisch en bewust in de didactiek en het onderwijs van reguleren aanwezig. Er is geen sprake van het aanleren van ‘duurzaam denken’, het redeneren dat alles met elkaar in verbinding staat en consequenties voor elkaar heeft (‘ecologisch intelligent denken’). Het leren is ‘cost driven’, men is niet proactief hierin. Een van de docenten zegt: *“Het is nog geen hot-item”*. Een **aantal geïnterviewde docenten is zelfs sceptisch**: ze vinden het thema hip en geven aan dat de wetenschap ook verdeeld is op het gebied van duurzaamheid. Volgens sommige docenten zijn de opdracht er ook niet altijd naar. *“In de opdrachten met handjes kan het minder”*. En als het moeilijk is om aan opdrachten te komen, is het lastiger om kritisch te selecteren. **Ook studenten lijken niet zo met duurzaamheid bezig**; de kans dat ze er wel mee bezig zijn is groter bij mbo-4 en doorstromers naar hbo dan bij de andere mbo-ers. Opvallend is dat **de opdrachtgevers (met name melkveehouders, akkerbouwers) wel aanzienlijk meer in termen van duurzaamheid te denken**. Ze zien het als essentiële competentie van toekomstige werknemers (“dat eist de consument van ons”) en vinden dat het **onderwijs hierin achter blijft**. *“Dat proberen we voortdurend in alles mee te nemen, ook hier aan tafel met de leerlingen. Dat zit in ons, dat stralen we voortdurend uit, dat iedereen denkt ‘zo kan het ook’ ”.*



Observatie: aandacht voor duurzaamheid in een van de Terra-lokalen in Groningen

3.2.2 Rollen

In de interviews is verder gevraagd naar de rollen van actoren in reguleren. Het blijkt dat de docent een sleutelfiguur is, zowel volgens docenten zelf als volgens anderen, al stelt een aantal respondenten dat dat de sleutelrol van de docent meer nadruk nodig heeft. Er zijn wat dit thema betreft geen locatiespecifieke verschillen gevonden. Belangrijke rollen van de docent in reguleren zijn:

- **Coach** (stichtingscoach/productcoach): de coach / coaching is essentieel voor het leren (van studenten). De coach is een belangrijk onderdeel van ‘die driehoek’. Docenten spannen zich in om de nieuwsgierigheid van hun leerlingen te stimuleren, zij proberen geen antwoorden te geven maar juist vragen te stellen. Docenten constateren een spanningsveld tussen enerzijds sturen/controleren en anderzijds loslaten: *“Ik denk dat wij langzamerhand leren wat coachen is, en dat wij vaker achterover zitten en kijken wat er gebeurt, en dat we dan proberen de juiste gesprekken te voeren met onze studenten.”;*

“Dat is lastig want je valt zo weer terug in je rol, voor een aantal mensen is de ‘oude rol’ namelijk ook nog hun hoofdrol. “[...] die wisseling [van rollen] is best moeilijk.” Volgens het management moet docenten ook de kans gegeven worden om deze transitie in rollen te maken.

- **Vak-expert:** vak-expertise wordt naast coaching ook erg belangrijk gevonden voor het leren in regioleren. In de ogen van sommigen (docenten, studenten, opdrachtgevers) ligt de nadruk in regioleren soms wat te veel op generieke skills en te weinig op vakkennis.
- **Beoordelaar:** de rol van beoordelaar in regioleren wordt lastig gevonden: *“[...] hoe beoordeel je nou, etc. Het is niet meer zo van dit is goed of fout. Je moet met elkaar voortdurend in gesprek onderling wat en hoe... dat gesprek was al nieuw een paar jaar geleden, maar wordt nu steeds meer gevoerd. Je kan het niet meer alleen.”*

Andere in het oog springende rollen zijn die van:

- **Regioleerontwikkelaar en leervraagarticulator:** een respondent zegt dat de rollen regioleerontwikkelaar en leervraagarticulator het minst direct van belang zijn voor het leren, Ze worden echter wel als essentieel gezien voor het systeem van regioleren.
- **Opdrachtgever:** de opdrachtgever wordt duidelijk gezien als één van de belangrijke spelers binnen ‘de driehoek’. Als de vertegenwoordiger van de praktijk, de authentieke context maar zeker ook als coach, iemand die het proces bewaakt, kritische vragen stelt aan leerlingen én zelf ook leert etc. De opdrachtgever lijkt daarnaast een belangrijke rol te spelen (voor zichzelf een belangrijke rol te zien) in relatie tot de inbreng van ‘duurzaamheid’ in regioleren. Een aantal opdrachtgevers (melkveehouder, akkerbouwer) is van mening dat Terra op dit moment te weinig met duurzaamheid in de sector doet *“maar de consumenten vragen erom.”* Deze opdrachtgevers lijken sterk gemotiveerd om leerlingen met dit in hun ogen ondergeschoven thema in aanraking te brengen.

Observatie Stichtingsvergadering in Meppel

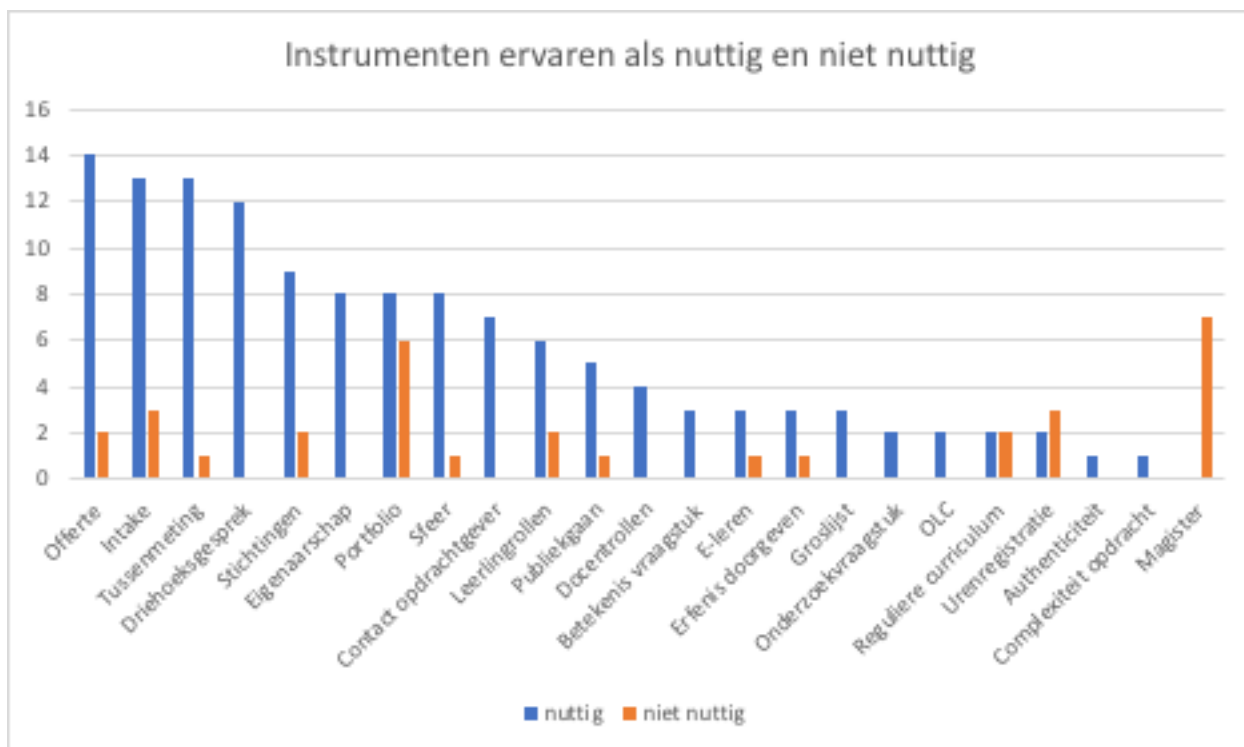
Er zijn opdrachtgevers in huis, ze zijn bij een stichtingsvergadering die voor het eerst met hen in gesprek gaat. De opdrachtgevers vertellen, de studenten reageren weinig, de stichtingscoach spreekt ze daarop aan, vraagt naar feedback voor de opdrachtgevers, benadrukt de inspraak die ze hebben, dat er ideeën nodig zijn! De student naast haar begint vragen te stellen en te schrijven.

3.2.3 Instrumenten

In de interviews zijn diverse instrumenten besproken die het leren binnen regioleren moeten ondersteunen. De besproken instrumenten zijn in de analyses van de interviews vervolgens per interviewfragment bestempeld met ‘als nuttig ervaren’ dan wel ‘als niet-nuttig ervaren’ voor het leren binnen regioleren. Omdat uit de analyses geen verschillen naar voren komen tussen de locaties, worden hieronder alleen de locatie-overstijgende resultaten besproken. De resultaten per locatie staan in Bijlage 2.

Het blijkt dat de lijst als ‘nuttig’ ervaren instrumenten aanzienlijk langer is dan die met de als ‘niet-nuttige’ ervaren instrumenten. Docenten, studenten en opdrachtgevers kennen vooral veel belang toe aan resp. de leerofferte, de intake, de tussenmeting(en) en het driehoeksgesprek. Voor een compleet beeld geven onderstaande tabel 2 (alfabetisch geordend)

en de staafdiagram (van hoog tot laag op frequentie van 'als nuttig ervaren' geordend) in figuur 1 een overzicht. Overigens kan een instrument zowel als 'nuttig' als 'niet nuttig' worden gezien; dan zijn er zowel (interviewfragmenten van) respondenten die het instrument nuttig vinden als (interviewfragmenten van) respondenten die dat niet vinden.



Figuur 1: Als nuttig en niet-nuttig ervaren instrumenten op volgorde van frequentie van 'nuttig'

Tabel 2: Frequentie van interviewfragmenten over als nuttig ervaren instrumenten (alfabetische volgorde)

Instrument (A-Z)			Frequentie 'nuttig'	Illustratieve interviewfragmenten
Authenticiteit			1	
Betekenis vraagstuk			3	
Complexiteit opdracht			1	
Contact opdrachtgever			7	
Driehoeksgesprek			12	
Docentrollen			4	
E-leren			3	
Eigenaarschap			8	
Erfenis doorgeven			3	
Groslijst			3	

Intake			13	
Leerlingrollen			6	
Magister			0	
Offerte			14	
Onderzoekvraagstuk			2	
OLC			2	
Portfolio			8	Docent resp. 2: "Portfolio, dat is meer een bewijsstuk, verantwoording. Uiteindelijk is het belangrijk voor ons, houvast. Bewijs: wie doet wat. Is het een moetje voor de II?: ja een beetje, maar de vorm staat niet vast."
Publiekgaan			5	Management resp. 3: "Prachtig dat leerlingen uittreden met hun resultaten. Stimuleren start-ups en ondernemerschap."
Reguliere curriculum			2	
Sfeer			8	Student resp. 6: "Goede voorbereiding op het toekomstige bedrijfsleven, en vooral ook op een leuke manier." Docent resp. 2: "Ik vind de sfeer heel erg leuk, hij is niet altijd leuk maar het is wel heel leerzaam. Leerzaam omdat ze ervaring krijgen in een bedrijf, een organisatie, het is heel echt, reëel. Dat je elkaar niet lief vindt, dat telt hier niet."
Stichtingen			9	Docent resp. 2: "Ik vind het fijn dat er stichtingen zijn, verantwoordelijkheid".
Tussenmeting			13	
Urenregistratie			2	Docent resp. 21: "Verantwoording afleggen over je eigen uren zit ook in loonwerk. Dus je leert hier dat je dat moet doen. En je zou ook planning/realisatie moeten evalueren, en overuren (bijv. daar ook iets mee doen, vrij geven als ze al heel veel overuren hebben

				gedraaid), en factuur aan opdrachtgever bespreken.” Docent resp. 2: “Urenregistratie: erg belangrijk. Maar ondersteunt het leren? Ja, ik denk het want ze krijgen inzicht in hoe lang ze doen over dingen.”
--	--	--	--	--

Voorgaande figuur 1 en de volgende tabel 3 laten zien dat de lijst met de als voor reguleren niet nuttig ervaren instrumenten is aanzienlijk korter is. Docenten, studenten en opdrachtgevers zijn vooral minder positief over respectievelijk magister, het portfolio en de groslijst.

<i>Observatie open leercentrum Emmen</i> <i>Een grote groep studenten (20-25, vooral mannen, de hele stichting), is bezig met hun ‘competenties’, het schrijven van hun portfolio’s. Hier en daar zitten studenten achter computers, weinig werken daadwerkelijk aan hun ‘competenties’ de meesten hangen wat rond of spelen spelletjes, kijken naar plaatjes van trekkers. In twee aparte, kleine ruimten, zitten studenten bijeen in een ‘P&O’ groep en het ‘bestuur’. Ook zij werken individueel aan hun portfolio’s. Twee coaches zijn aanwezig, zij nemen per student hun portfolio af. Veel studenten klagen tegen mij [onderzoeker] want ze vinden het portfolio (ze noemen het zelf ‘hun competenties’) maar stom (“ik ben veel liever gewoon bezig”) en ze verzuchten dat ze in feite niets anders doen dan wachten tot de docent onder hun portfolio een krabbel zet.</i>

Tabel 3: Frequentie van interviewfragmenten over als niet-nuttig ervaren instrumenten (alfabetische volgorde)

Instrument (A-Z)	Frequentie ‘nuttig’	Illustratieve interviewfragmenten
E-learning	1	
Groslijst	4	
Intake	3	Docent resp. 3: “Hoe richt je het RL in? De intake is een oud instrument”.
Leerlingrollen	2	
Magister	7	Docent resp. 2: “Ik hou niet zo van Magister, ik doe er niet zoveel mee”. Docent resp. 16: “Te beperkt systeem, daar kan je niet zoveel mee, omdat de opdrachtgever er niet aan gekoppeld kan worden. Heel veel meer Google Drive gebruikt. Hier kan de opdrachtgever ook in de notulen kijken etc. zonder direct contact.”

Offerte	2	Docent resp. 2: "Dat vind ik een wat administratief papiertje. Dat is niet leerzaam. Ik ben er ook niet heel streng op".
Portfolio	6	Leerling resp. 31: "Portfolio moet vandaag!, oh en dan typ je wat op en dan is het hopelijk goed". "Ik heb nog nooit een portfolio, ik heb nog nooit iets erin gezet waarop ik trots was".
Projecterfenis	1	
Publiek gaan	1	
Reguliere curriculum	2	
Sfeer	1	
Stichtingen	2	Docent resp. 3: "Leiden nu tot veel bureaucratie, discussies over verzekeringen... Initieel was het idee dat de stichtingen eigenaarschap stimuleren. Nu is dat niet echt meer... Is een stichting de juiste vorm? Dat is nu de vraag".
Tussenmeting	1	
Urenregistratie	3	Docent resp. 14: "Grootste onzin die er is [...]"

3.2.4 Didactiek

Gevraagd naar de didactiek gericht op het leren in regioleren, spitsen de reacties van de geïnterviewden zich vooral toe op **coaching**. Het gaat hierbij om de coachende rol van docenten, en ook die van de opdrachtgevers. Opdrachtgevers tonen zich in de interviews zeer pedagogisch-didactisch bewust. Het coachen wordt sterk in verband gebracht met het eigenaarschap van studenten in regioleren. Een coachende rol wordt sterk gezien als een manier om het eigenaarschap van studenten te stimuleren en waarborgen. Wat betreft de coachende docent zijn geen opvallende locatiespecifieke verschillen gevonden.

Docenten (van alle locaties) wijzen in relatie tot coaching duidelijk op een spanningsveld tussen enerzijds sturen/controleren en anderzijds loslaten. Een docent zegt daarover het volgende: *"Ik denk dat wij langzamerhand leren wat coachen is, en dat wij vaker achterover zitten en kijken wat er gebeurt, en dat we dan proberen de juiste gesprekken te voeren met onze studenten".* *"Dat is lastig want je valt zo weer terug in je rol, voor een aantal mensen is de 'oude rol' namelijk ook nog hun hoofdrol. "[...] die wisseling [van rollen] is best moeilijk".*

Er lijkt overigens ook een spanningsveld te zijn tussen 'de methode' van RL en het geven van ruimte: *"Minder in formulieren doen, ze meer op pad laten gaan."* Ook de opdrachtgevers en leerlingen wijzen op het spanningsveld sturen/loslaten: Opdrachtgevers vinden ruimte geven om fouten te maken echter belangrijk voor het leerproces van de leerlingen. *"Leerlingen moeten een keer op hun 'snufferd' kunnen gaan."* En een van de studenten zegt: *"Wat meer vrijheid is wel fijn, dat je wat meer je eigen ding kan doen, soms heb ik niet echt de kans om fouten te maken, maar dat kan heel leerzaam zijn."*

Docenten geven aan in hun coachende rol leerlingen te stimuleren om actie te ondernemen. Het stimuleren van eigenaarschap en verantwoordelijkheid zien zij als randvoorwaarden voor leren. Zij spannen zich in om nieuwsgierigheid te stimuleren (een aspect van onderzoekend vermogen) en om geen antwoorden te geven, maar juist vragen te stellen en mogelijkheden te laten zien.

Observatie stichtingsvergadering in Groningen

Een formele vergadering met een agenda, met Stichtingscoach erbij. Een van de leerlingen is voorzitter, een ander is secretaris en notuleert. Er is een mail binnengekomen, besproken wordt wat ze er mee gaan doen. De stichtingscoach souffleert wat ze ermee zullen doen. “waar gaat het over?” “dat vraag je dus eerst even, waar gaat het over?” De coach wijst ze ook op de uren, “Hb je er tijd voor? Zijn er geen andere verplichtingen? De voorzitter stelt voor dat ze gaan reageren en het punt meenemen in het volgende overleg. Volgende agendapunt... De coach bewaakt de voortgang, het proces, heeft kennelijk toegang tot ‘de mailbox’, van de stichting, bevraagt: “Heeft iemand al iets met die en die mail gedaan?” Antwoord van de groep. Ze lopen de mailbox na en bespreken wat punten. Het loopt niet echt als een geoliede vergadering maar iedereen is aan boord.

Opvallend in dit geheel is echter dat de coaching in de loop ter tijd steeds minder intensief lijkt te worden. Docenten geven aan dat studenten in de loop der tijd meer eigenaarschap krijgen en ook kritischer worden (op elkaar). De stichtingen lijken in deze context – als didactisch middel – een belangrijke omgeving te zijn. Zo geven docenten aan dat studenten elkaar op termijn steeds vaker aan lijken te spreken op hun verantwoordelijkheid en gedrag, en zo voor zelfsturing te zorgen. Ook het leren in de community – de driehoek – lijkt stimulerend te werken. In deze context pakken de leerlingen hun verantwoordelijkheid om samen met de opdrachtgever naar oplossingen te werken. Opvallend is ten slotte dat het werken en **leren in de driehoek met name in Emmen wordt beschreven als een belangrijk didactisch middel in regioleren**, dat kwam in de gesprekken op de andere locaties minder sterk naar voren.

3.3 Factoren en inbreng voor de doorontwikkeling van regioleren

Wat is volgens de betrokkenen nodig voor de verdere ontwikkeling van regioleren bij Terra? (onderzoeksvraag 2) Om hierop antwoorden te formuleren is in de interviews ingegaan op succes- en faalfactoren van regioleren. In het verlengde daarvan zijn bij de lokale co-creatie-sessies SWOT's gemaakt. Samen vormen ze input voor de doorontwikkeling van regioleren bij Terra, zoals de betrokkenen dat zien. In bijlage 3 zijn de genoemde succes- en faalfactoren uit de interviews weergegeven en in bijlage 4 de SWOT's per locatie en overall. Beide typen bronnen leveren het volgende beeld op.

3.3.1 Leren

Als **krachtig en succesvol van het leren** in regioleren wordt ervaren dat studenten betrokken, gemotiveerd zijn, actief leren omdat ze “*niet meer achterover kunnen leunen.*” Ze vertonen passie omdat ze “leren als geweldig ervaren”. Dat studenten eigenaarschap nemen over hun

leren en met eigen inbreng en ideeën komen. Ze daarin *“de praktijkvraag onderzoeken”* in een *“samen leren”* en *“‘just-in-time’ authentiek-leren, ontdekkend en oplossingsgericht leren denken. Daarin ontwikkelen studenten vele ‘soft-skills’ en kennis.”* **Regioleren biedt studenten op een andere wijze de mogelijkheid om uit te blinken, omdat ze in die authentiek leer-context kunnen laten zien waar ze competent in zijn wat niet mogelijk is in het ‘schoolse leren’.** Het *‘publiek gaan’* met de leerresultaten c.q. eindproducten is ook krachtig in de ontwikkeling van de leerlingen en van regioleren als zodanig.

Zwak punt van het leren in regioleren is volgens de betrokkenen dat er verschillen in betrokkenheid van studenten is, en er ook zogenaamde ‘meelifters’ zijn. De zelfverantwoordelijkheid is niet altijd wat het zou moeten zijn. Dit en het feit dat authenticiteit ook een bepaalde complexiteit met zich meebrengt vraagt een bepaalde leervaardigheid van studenten die niet altijd voldoende op peil is. Een bijzondere leervaardigheid betreft die vaardigheid in deze context en die voortkomt uit de wederzijdse afhankelijkheid in het samen leren is dat ‘peers’ elkaar moeten aanspreken op hun verantwoordelijkheid in het samen leren. De hiërarchische rollen en het feit dat het medeleerlingen zijn, zit dan wel eens in de weg: *“In het weekend zit je weer met elkaar in de kroeg, of in de gewone lessen ben je weer gelijken.”* Deze verschillen monden ook uit in verschillen in leeropbrengsten per student en dat regioleren niet zondermeer structureel een betere leeropbrengst voor een student inhoudt.

Observatie in Meppel tijdens voorlichtingsdag over regioleren voor en door studenten

“10.15 uur, ik [onderzoeker] schuif aan bij groepje van 4 derdejaars en 4 tweedejaars die per groepje aan een aangrenzende tafel zitten, achter laptops, pc’s, smartphones, werkmappen/boeken. Ze zitten bepaald niet allemaal te werken, ogen verveeld, sommigen doen spelletjes op hun smartphone en gaan daar ook gewoon mee door als ik erbij kom zitten. “Ik zou wel huiswerk kunnen doen, maar dat kan vanmiddag ook nog.”

Bedreiging voor het leren in regioleren is volgens de betrokkenen onder meer de werkdruk voor studenten, die mede wordt veroorzaakt door de ruimte die er is dat sommige studenten meeliften en (weg)“duiken”. Ook speelt mee dat leeropbrengsten voor niveau 3 en 4 verschillend zijn: *“voor niveau 3 is het gewoon weer bestraten.”* De vermeende vrijheid van studenten in regioleren lijkt minder dan gedacht omdat studenten in een format (structuur) gedwongen worden terwijl ‘de praktijk van de opdracht’ niet altijd past in dat format omdat een dergelijke structuur ook niet een *“buiten de lijnen denken”* stimuleert. Een bedreiging voor het leren in regioleren vormt volgende betrokkenen ook de geringe aandacht voor natuur en duurzame productie en samenleving. De opdrachtgevers vinden dat de school er in achter loopt.

Kansen voor het leren in regioleren betreft het in een breder perspectief beschouwen van regioleren en minder *“in (twee) stichtingen denken”* door studenten helder en duidelijk in één systeem van leren ofwel op elkaar aansluitend systeem van leren te brengen en minder in twee systemen van ‘leren oud en nieuw’ te houden.

3.3.2 Instrumenten

Een krachtig punt van de binnen reguleren ontwikkelde tools is het contact met de buitenwereld en de regio doordat de authentieke ‘opdrachten’ echte vragen en mensen uit de praktijk betreffen die aansluiten bij de interesses van de studenten. Daarin vormen de ‘intake’, het ‘driehoeksgesprek’ en de ‘leerofferte’ een krachtige drie-eenheid voor een gezamenlijk leren in de regio-gemeenschap van school, bedrijf en soms ook burgermaatschappij. Ook het gebruik van moderne onderwijsmiddelen (groeps-WhatsApp; Google Docs, Skype, smartphone (voor foto en film), etc.) draagt bij aan het goed functioneren van reguleren.

De tools in reguleren kennen ook zwaktes. Zo is de kwaliteit en geschiktheid van de opdrachten niet altijd wat gewenst is. De stichtings- en docentrollen staan soms te veel op zichzelf en daardoor is niet altijd inzichtelijk wie wat in welke functie doet. Is binnen de stichting ook niet altijd duidelijk dat de zorg die een bepaalde rol ziet (zoals bijvoorbeeld een dreigend met verlies draaien van een stichting bewust bij andere rollen en/of uitvoerenden). Een aantal tools worden als *“administratieve rompslomp gezien”* zoals bijvoorbeeld, het portfolio (veel studenten ervaren het als een verplichting en niet als een reflecterende ondersteuning voor het leren), urenregistratie. Andere tools functioneren slecht zoals de Grosslijst, Magister (geen leeromgeving maar een aftik/afreken systeem) en het systeem van beoordelen. Ook de intake loopt niet altijd zoals gewenst. Ook het niet of onvoldoende aansluiten van RL met het ‘reguliere lesrooster’ en regulier curriculum werkt belemmerend en geeft niet de flexibiliteit die RL soms nodig heeft.

Observatie in Meppel bij overleg stichting met opdrachtgever over een mogelijke activiteit in juli. “Is er dan nog reguleren? Nee dat is in de stagetijd. Wel zou de voorbereiding nog binnen reguleren gedaan kunnen worden, dan is er daarna alleen nog maar de uitvoeringsdag.”

Bedreigingen wat betreft de tools voor reguleren vormt de dreiging dat een opdracht mislukt omdat er een ‘goede naam is op te houden’ en daardoor de dreiging dat er nog minder opdrachten en kwalitatief goede en geschikte opdrachten binnen komen. Daarbij speelt ook de concurrentie van professionele bedrijven een rol. De hiërarchische rollen tussen leerlingen met name voor de sfeer onder ‘peers’ het aanspreken op elkaars verantwoordelijkheid. Een belangrijke bedreiging vormt ook de meetbaarheid en daarmee zichtbaar maken van leeropbrengsten en de borging van de kwaliteit van reguleren.

Er worden ook **kansen gezien om de tools te versterken**. Het beter (in)zichtbaar en meetbaar maken van de leeropbrengsten door proactief buiten de lijnen van de inspectie te denken. Daarmee wordt bedoeld de ‘soft-skills’ goed naar voren te brengen die studenten ontwikkelen en welke studenten waarin groeien. Daarbij kan het ook helpen goed te beschrijven wat de rollen en functies binnen de stichtingen inhouden (bijvoorbeeld aan soft-skills en competenties die deze vragen en die je er mee ontwikkelt). De samenhang tussen de stichting rollen beter zichtbaar te maken als ook het financiële inzicht in de financiën van de stichting bij iedereen te bevorderen.

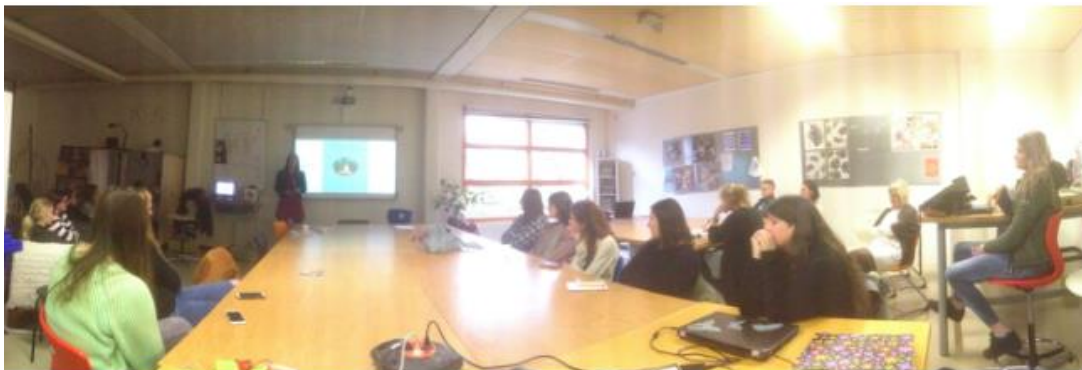
3.3.2 Didactiek

Als sterk wordt de betrokkenheid en deskundigheid van docenten gezien. Het vertrouwen dat ze studenten geven (*“geen politieagentje spelen”*) en hen serieus nemen door ruimte en vrijheid (maar geen vrijblijvendheid) te bieden om *“fouten te mogen maken”*, docent-sturing los te laten maar waar nodig is op tijd te sturen en externe ideeën zelf in te brengen of te laten inbrengen door studenten en opdrachtgevers. Juiste begeleiding door ervaren coaches. Docenten verbonden zijn met het netwerk in de regio.

Als zwak wordt gezien dat er nog steeds docenten zijn *“die ’t graag overnemen van studenten.”* Regioleren speelt zich nog te vaak en te veel in school af en *“zo bouw je geen netwerk op.”* *“Regioleren gaat te veel uit van ‘one-size-fits-all’, maar het kent een vakspecifieke dynamiek en elke groep (Groen, Bloem, Paard (individualisten), Hoveniers (teamplayers)) moet je anders benaderen en anders laten samenwerken en samen leren.”* *“Er worden niet altijd krachtige evaluatiegesprekken gevoerd.”*

Als **bedreiging** wordt gezien het feit dat *“niet alle docenten goed geëquipeerd zijn om regioleren tot een succes te maken.”* Ook een dreiging is de geringe verbinding tussen regioleren en het reguliere curriculum, en de stage.

Het is duidelijk dat als **kans** juist de professionalisering van docenten wordt gezien. *“Docent als voorbeeldfiguur is belangrijk voor het succes van regioleren.”* *“Dat je als docent, coach een stap terug leert zetten (durven loslaten!), de studenten aan zet te laten (eigenaarschap studenten), de wisseling van rollen, docent vs. coach leert en als minder lastig wordt ervaren. Dat je als docent die geen docent meer hoeft te zijn, ook als docenten zaken en inhoud niet altijd weet weten, maar samen met studenten en opdrachtgevers leert.”*



Observatie: externe deskundigheid sessie.

Cultuur van Regioleren

Een **sterk punt van de cultuur van regioleren** is het samen leren van studenten en docenten. Er is een goede samenwerking, betrokkenheid, communicatie en openheid van studenten, docenten en opdrachtgevers. Men noemt ook het *“gewoon gaan doen”* al is ‘het hoe’ niet altijd duidelijk en helder vooraf. Belangrijke succesfactor in dit verband lijkt daarbij de aanwezigheid van sleutelfiguren te zijn die verder denken dan hun organisatiebelangen.

Zwak in de cultuur van regioleren is toch ook weer dat de communicatie tussen alle betrokken niet altijd soepel loopt. De samenwerking tussen Terra locaties is niet optimaal, en zo ook niet de zichtbaarheid van successen van regioleren in de regio en het beeld van regioleren binnen en buiten school en de rol van studenten c.q. verwachtingen van opdrachtgevers. De studenten vertonen niet altijd de benodigde discipline.

Een bedreiging voor de cultuur van regioleren vormt het feit dat niet altijd de juiste mensen, voorzieningen, faciliteiten (tijd) er zijn: *“de ‘Harry’s’ moet je faciliteren in de organisatie.”* Regioleren hangt te veel aan bepaalde individuen (docenten) en dat is bijvoorbeeld kwetsbaar bij uitval van docenten. Niet geheel Terra is betrokken en niet iedereen voelt eigenaarschap bij regioleren. Verkeerde beeldvorming van regioleren speelt mee: *“Die jongens zitten daarboven [in het OLC] maar wat te ouwehoeren.”*

Kansen voor de cultuur van regioleren zijn dan ook Public Relations en marketing om een betere beeldvorming en verwachtingspatroon te bewerkstelligen bij de buitenwereld (bedrijven, opdrachtgevers, burgermaatschappij, ouders), docenten en studenten binnen Terra. Ook wordt als een kans gezien om meer flexibiliteit te bewerkstelligen in het rooster en in de samenwerking tussen regioleren en het reguliere curriculum: regioleren met niet-regioleren-onderwijs verbinden. Nog harder werken aan een betere uitvoering van het prachtige regioleren-idee, want het gedachtengoed is goed.

4 Conclusie, discussie, aanbevelingen

De grootste nieuwsgierigheid in dit onderzoek betreft of de locaties verschillen in het leren binnen regioleren. Daar kan kort en duidelijk op geantwoord worden: op basis van de interviews en observaties zijn er weinig of geen essentiële verschillen tussen de locaties waar te nemen. De indruk bestaat dat er mogelijk meer verschillen zijn tussen stichtingen of tussen vakrichtingen. Culturen, persoonlijkheden, aard van de opdrachten etc. binnen vakdomeinen lijken daarin een rol te spelen.

De onderzoeksresultaten laten dan ook de complexiteit en veelzijdigheid van regioleren in de praktijk zien. Er bestaat niet zoiets als een 'one-size-fits-all'-aanpak. Het concept van regioleren is op verschillende manieren geoperationaliseerd, ad hoc en contextgebonden (verschillende beroepsoriëntaties, verschillende vakdomeinen en regio's, verschillende achtergronden en contacten van docenten, etc.). Tegelijkertijd zijn er veel overeenkomsten tussen de locaties. Er blijkt al met al minder 'couleur locale' dan verondersteld; dit onderzoek laat weinig substantiële verschillen zien tussen de locaties als het gaat om de vier onderscheiden thema's: Leren, Rollen, Instrumenten en Didactiek.

Het is dan ook volstrekt niet vreemd dat het concept regioleren zoals beoogd volgens documenten die sleutelpersonen binnen Terra als richtinggevend beschouwen, op een aantal punten afwijkt van de praktijk. Bijvoorbeeld 'het leren in de driehoek' van student-opdrachtgever-coach is in de praktijk vaak een 'as' van studenten-opdrachtgever.

4.1 Leren

Vraag 1:

Hoe krijgt het leren binnen regioleren bij Terra vorm? Welke vormen van leren vinden er plaats? Welke rollen en instrumenten zijn daarbij wel of niet ondersteunend? Welke didactieken worden er gehanteerd?

Er ligt nadruk op een onderzoekende manier van leren: nieuwsgierigheid, dingen uitzoeken, ergens induiken, keuzes onderbouwen/beargumenteren, kritisch zijn, grenzen oversteken naar een andere wereld (bijvoorbeeld die van bedrijven, of een andere sector), problemen oplossen, ondernemend zijn. Belangrijk binnen regioleren is het ontwikkelen van een onderzoekende leerhouding. Het ontwikkelen van deze houding blijkt in de praktijk niet vanzelfsprekend en van een veelheid aan factoren afhankelijk. Mbo-ers zouden in de eerste plaats vooral 'doeners' zijn. Cruciale factor in dit verband lijkt de 'aard van de opdracht'. Namelijk of deze uitdagend, complex of innovatief genoeg is om iets uit te zoeken.

De praktijk van het leren binnen regioleren sluit aan bij het 'inquiry learning' van de jaren zestig. Een vorm van actief student gecentreerd leren, en leren in groepen, door het stellen van een vraag, een probleem of een scenario (Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning, 2018). Het leerproces wordt gecoacht door een facilitator die studenten aanmoedigt en

ondersteunt om hun verantwoordelijkheid te kunnen nemen in wat en hoe ze leren. Studenten identificeren en onderzoeken inhoud, vragen en problemen om hun kennis en oplossingen te ontwikkelen. Het leren sluit 'probleem-gebaseerd-lernen' in zich en is goed toepasbaar in kleinschalige projecten en onderzoekjes. Het bevordert de ontwikkeling van praktijk van denkvaardigheden en kennisontwikkeling, dieper begrip van de vakinhoud, en leiderschapvaardigheden om complexe problemen in de praktijk aan te kunnen (Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning, 2018). Cruciaal is dat leerlingen goede hulp en begeleiding krijgen. Lazonder en Harmsen (2014) brachten dit voor po en vo in kaart in review van eerder onderzoek (zie ook <https://www.nro.nl/de-effecten-van-ondersteuning-bij-onderzoekend-lernen-reviewstudie/>). Aannemelijk is dat deze voorwaarden voor het mbo op een vergelijkbare manier gelden.

Inquiry learning vindt zijn oorsprong in het werk van Piaget's cognitief constructivisme, Dewey (1997) en Freire (1984) en kan gezien worden als een constructivistische (Vygotsky, 1962) benadering. Het gaat om het genereren van informatie, en betekenis geven (kennis) op basis van persoonlijke en sociale (kennis)ervaringen. We zien duidelijk Dewey's 'leren door ervaringen' in authentieke situaties terug in het reguleren, zowel wat het gebruik van stichtingen als de opdrachten vanuit de regio betreft. Het is dan ook niet vreemd dat het Community-lernen of samen leren in een groep ook een belangrijk aspect van het leren in reguleren vormt. Vanuit Vygotsky's sociaal constructivisme geven studenten betekenis aan hun ervaring als individu en als groep. In de praktijk van reguleren zien we dus echt grondslagen van reguleren terug zoals die ook benoemd zijn in de 'grondslagen documenten' (zie 3.1). Reguleren leidt idealiter tot gezamenlijke kennisontwikkeling en impact in de regio (beoogd curriculum) maar is niet vanzelfsprekend. Het echte leren met en in de regio blijkt van veel factoren afhankelijk. Net als Dewey's 'authentieke situaties' blijft reguleren soms nog te veel een 'in de school gebeuren' en te weinig een leren in en met de regio buiten de school. Het community-lernen lijkt echter wel gemakkelijker tot stand te komen bij projecten die in samenwerking met netwerken zoals Innovatie Veenkoloniën (Emmen), Innovatiewerkplaats Helpman de Weijert (Groningen) en Gebiedscoöperatie Zuidwest Drenthe (Drenthe) verlopen. De betrokkenheid van een dergelijk netwerk is echter geen garantie tot succes. Een 'actief lerende driehoek' van student-opdrachtgever-docent, lijkt daarentegen wél een beslissende factor. Voor de impact van dit 'boundary crossing' voor studenten, docenten en opdrachtgevers kan worden voortgebouwd op Grenspraktijken van Van den Berg (2016).

In de grondslagen documenten (zie 3.1) wordt ook gesteld dat studenten in samenwerking met anderen en vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid betekenis geven aan de werkelijkheid die zich voordoet. Dat zouden zij doen door betekenissen te ontdekken, vakkennis te bestuderen en routines te oefenen en te reflecteren. Deze gerichtheid om studenten op te leiden als kennisbouwers (kenniswerkers of wel doeners die (eerst) denken), een leven lang leren en leiderschap kan sterker aangezet worden. Aansluiting kan worden gevonden bij leerbenaderingen zoals collaboratief leren, knowledge building (Scardamalia & Bereiter, 2006; Van Aalst, 2009; De Jong, 2015, 2006).

Leren voor duurzaamheid is ten slotte niet of nauwelijks een issue binnen de huidige praktijk van regioleren binnen Terra. Hoewel duurzaamheid een prominente plek heeft op de toegangspoorten van de locatie in Groningen, blijft het in het regioleren voornamelijk onder de oppervlakte. Interessante rol in dit verband wordt echter gespeeld door sommige opdrachtgevers die – omdat de markt het eist – het thema onder de aandacht brengen en er de school in vinden achterlopen.

4.2 Rollen

Coaching is essentieel voor het leren (van studenten) binnen regioleren. De coach is een belangrijk onderdeel van die 'driehoek'. Docenten spannen zich in om de nieuwsgierigheid van hun leerlingen te stimuleren, zij proberen geen antwoorden te geven maar juist vragen te stellen. Docenten constateren daarbij echter een spanningsveld tussen enerzijds sturen/controleren en anderzijds loslaten (zie ook hierboven bij onderzoekend leren, de hulp en begeleiding die daarbij nodig is). Men is gaandeweg in gaan zien wat coachen is maar er blijft een gevaar van terugvallen. Temeer daar 'de oude rol' voor een aantal mensen ook nog hun hoofdrol is/blijft. Naast coachen worden ook vak-expert en beoordelaar genoemd in het kader van regioleren. Interessant is dat dit vrij 'traditionele' rollen van de docent zijn, het verbinden met de buitenwereld, netwerken, worden minder vaak genoemd in dit verband (maar zijn wel belangrijke rollen van docenten in regioleren).

De studentrollen in de stichtingen zijn vooral sterk voor de vierdejaars. Zij ontwikkelen zich in verantwoordelijke rollen binnen de stichting (bijv. als voorzitter). Toch levert dit ook spanning op naar 'peers' die ze moeten aanspreken op hun verantwoordelijkheid. Vooral ook omdat ze naast het regioleren in het reguliere curriculum gewoon 'mede-student' zijn en "in het weekend samen voetballen en in de kroeg zitten." Ook de overdracht van de rollen laat te wensen over. Mogelijk omdat ze er pas echt achter komen wat het betekent als ze echt in de rol zitten, maar anderzijds ook omdat er meer sprake is van een koude overdracht i.p.v. een warme overdracht zoals een tijdje meelopen met de ouderejaars in hun rol. Studenten ervaren het als in het diepe gegooid worden.

4.3 Instrumenten

In het brede scala aan instrumenten die het leren moeten stimuleren brengen geïnterviewden een duidelijke ordening aan. Zo worden de offerte, de intake, driehoeksgesprek en de tussenmeting door de meeste geïnterviewden gezien als nuttig voor het leren in regioleren. Magister, het portfolio en de groslijst worden daarentegen door de meesten gezien als minder nuttig. Over het portfolio is men dubbel, enerzijds ziet men de waarde ervan in, anderzijds wordt het gezien als een 'moetje'. Daarnaast wordt het portfolio door docenten gebruikt als een drukmiddel want het portfolio is verplicht voor diplomering. De inzet van het portfolio als instrument voor reflectie op het geleerde zou versterkt moeten worden. Misschien kan eens gedacht worden aan de inzet van narratieve-videoproductie door studenten. Daarmee maken ze een video verhaal van hun leerproces en leeropbrengsten. Dit ligt dicht bij hun 'blogging', 'vlogging', Instagram- en Facebook-activiteiten aan dan een tekstueel portfolio.

‘Urenregistratie’ wordt door de meesten als een noodzakelijk kwaad gezien, maar de managers zien er de voordelen beter van in.

4.4 Didactiek

Coachen is een belangrijke didactiek in reguleren, zowel de beoogde als de beleefde didactiek. Reguleren vraagt om een andere docent. Wat in dit verband voortdurend sterk naar voren komt is het dilemma tussen controleren loslaten (zie de coachende docent hierboven). Alle partijen (zowel docenten, studenten en opdrachtgevers) worstelen met dit dilemma, iets wat overigens niet voorbehouden is aan reguleren of aan Terra. Sturing, zelfsturing en bevorderen van zelfsturing zijn gewoonweg belangrijke thema’s voor leren en ontwikkelen waar educatieve professionals hun weg in zoeken (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2016).

Opvallend bij reguleren in Terra is dat de coaching in de loop ter tijd steeds minder intensief lijkt te worden. Docenten geven aan dat studenten gaandeweg meer eigenaarschap krijgen en ook kritischer worden (op elkaar). De relatie tussen ervaren eigenaarschap en effectieve zelfsturing wordt ook elders gelegd (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2017). De stichtingen lijken ten slotte in deze context – als didactisch middel – een belangrijke omgeving te zijn.

4.5 Suggesties voor de verdere ontwikkeling van reguleren bij Terra

Vraag 2:

Wat is volgens de betrokkenen nodig in de verdere ontwikkeling van reguleren bij Terra?

Concrete actiepunten

Op de co-creatiesessies (gehouden op de drie locaties) zijn met zowel studenten als docenten SWOT-analyses gemaakt van het reguleren op de betreffende locatie (zie bijlage 3). De kansen die uit deze SWOT’s voortkwamen zijn vervolgens samengevoegd (zie ook bijlage 3). Op de gezamenlijke en afsluitende co-creatiessie van 6 maart 2018 (Groningen) zijn deze kansen vervolgens door de aanwezigen (voornamelijk docenten) van een prioritering voorzien. Dit proces heeft de volgende lijst voortgebracht (van 1: hoge prioriteit naar 10: lage prioriteit):

1. Het beter (in)zichtbaar en meetbaar maken van de leeropbrengsten door proactief buiten de lijnen van de Inspectie denken.
2. Professionalisering van docenten.
3. Meer flexibiliteit bewerkstelligen in rooster en samenwerking tussen reguleren en het reguliere curriculum.
4. Public Relations en marketing voor reguleren, t.b.v. betere beeldvorming en verwachtingspatronen in de buitenwereld en bij docenten en studenten binnen Terra.
5. Reguleren met niet-reguleren-onderwijs verbinden.
6. Studenten helder en duidelijk in één systeem van leren ofwel op elkaar aansluitend systeem van leren brengen en minder in twee systemen van ‘leren oud en nieuw’ houden.

7. Goed beschrijven wat de rollen en functies binnen de stichtingen inhouden.
8. De samenhang tussen de stichting rollen beter zichtbaar te maken als ook het financiële inzicht m.b.t. de financiën van de stichting bij iedereen te bevorderen.
9. Regioleren in een breder perspectief beschouwen en minder in “(twee) stichtingen denken”.
10. Nog harder werken aan een betere uitvoering van het prachtige RL-idee, want het gedachtengoed is goed.

Tijdens het bespreken en prioriteren van de kansen op 6 maart ontstond er een elfde kans vanuit de groep met hoge prioriteit:

- Nadrukkelijker betrokkenheid en draagvlak van het management en meer aanwezigheid van het management bij meetings over regioleren.

Enkele aandachtspunten bij de doorontwikkeling van regioleren

Hoewel het concept van regioleren breed wordt omarmd, is er ook scepsis waargenomen in dit onderzoek (zowel onder docenten als studenten etc.). Voor sommige Terra personeelsleden is het de ultieme innovatie, voor anderen is het één van de mogelijke concepten, naast het reguliere curriculum, en naast andere innovaties in het onderwijs en in de organisatie. In teams wordt relatief weinig tijd en aandacht besteed aan het samen werken aan het concept. Betrokken actoren worstelen echter met hun nieuwe persoonlijke rollen en routines, en met het naast elkaar bestaan van het conventionele onderwijs en regioleren.

Er wordt wel over rollen nagedacht maar minder goed beschreven is waar aan opdrachten wat betreft complexiteit, uitdaging en leerpotentie aan moeten voldoen. Dit kan echter wel belangrijk zijn om te doen, met name in relatie tot de rol van de opdrachtgever, de docent en de studenten.

Ook is het opvallend dat er wat didactiek betreft wel over coaching wordt gesproken, maar er niet een heel heldere visie op leren wordt uitgesproken. Dat is een basis in de professionalisering van docenten: weten wat voor een leren je met elkaar bij leerlingen wilt ondersteunen en wat voor een leeromgevingen je als docent wilt organiseren.

Deze waarnemingen maken duidelijk dat ‘het er met elkaar over (blijven) hebben’ een van de belangrijkste aandachtspunten is voor de doorontwikkeling van regioleren binnen Terra.

Bij professionalisering van docenten zou gedacht kunnen worden aan een gezamenlijke explicitering van een visie op leren op basis van in het onderzoek naar voren komende leeractiviteiten van studenten. Aansluiten bij meer hedendaagse benadering als ‘progressive inquiry’ (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004), ‘knowledge building’ (Scardamalia & Bereiter (2006), ‘responsief leren’ (De Jong, 2015), ‘leren voor duurzaamheid’ (Frijters, 2016) en ‘boundary crossing’ (Van den Berg, 2016) kan daarbij helpen.

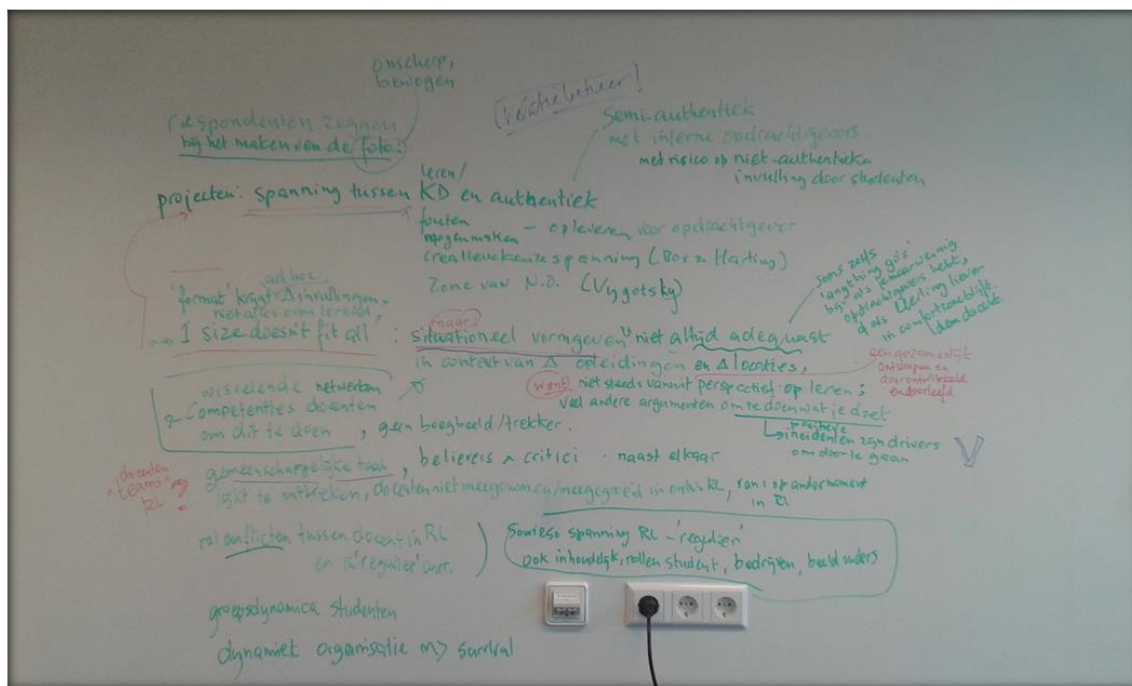
Het is belangrijk in de nabije toekomst of als vervolg een professionaliseringsproces op gang te brengen waarin collectief de visie van 'leren' op het niveau van leerprocesactiviteiten wordt beschreven. Welke ondersteunende uitgangspunten, en/of principes er aan ten grondslag liggen en op welke momenten er wat voor didactische en/of coaching interventies ondersteunend zijn. Zodat helder is voor iedereen om wat voor een 'leren' (leeractiviteiten) in regioleren het gaat. Een soort van flexibel onderliggend plan of structuur. Een routeplan van leeractiviteiten en didactische (coaching) activiteiten. Een routeplan waarin ook helder is welke andere instrumenten welke processen in het regio-leerproces ondersteunen om tot het beoogde leren te komen. Een routeplan waarin helder is wat op welk moment wat voor leer- en ondersteunende activiteiten verwacht worden van student(en), docent(en), coach('s), opdrachtgever(s) etc. in het gezamenlijke leren binnen regioleren. Een dergelijke ontwikkeling maakt het ook mogelijk te kijken hoe op meer systematisch en doelgerichte wijze, dus minder ad hoc dan nu, moderne onderwijsmiddelen kunnen worden ingezet. Onderwijsmiddelen die het leren in de driehoek ondersteunen als het samen betekenisgeven aan allerlei perspectieven (curriculuminhoud, ervarings- en praktijkkennis) die samenhangen met een opdracht om te komen tot eindresultaat dat bijdraagt aan 'kennis-in-de-regio'. Dit in tegenstelling tot de huidige inzet van deze middelen die eerder een 'controle' van leeractiviteiten inhouden dan een 'ondersteuning'. Ook kan beter gezien worden hoe het 'denken in duurzaamheid', dit gaat verder dan onderwijsinhoud over duurzaamheid' in dit proces van leren in de driehoek beter vorm gegeven kan worden. Vanuit de opdrachtgevers is daar zeker behoefte aan maar ook gezien het toekomstperspectief van de agrarische sector en de samenleving in zijn geheel.

Tot slot

Reflectie op het onderzoeksproces

In regioleren blijkt onderzoekend leren door studenten een belangrijke plaats in te nemen. Hoe staat het met ons eigen onderzoeksproces in dit project en met de bijdragen daaraan door de praktijkprofessionals en de onderzoekers? Onze reflectie:

1. Het was de bedoeling dat we een snapshot-foto zouden maken. *Maar zo'n foto, die is niet frameeloos.* Ons theoretisch kader over leren in het beroepsonderwijs op school en op de werkplek heeft een normatief karakter. Dit op onderzoek gebaseerde kader bepaalt grotendeels waar we naar kijken en wat we zien in regioleren. Het is het filter op onze snapshot-camera. Vooral in de interviews en sterker nog in de co-creatiesessies komt dit filter in contact met de frames van de praktijkprofessionals. Zowel interviewer als geïnterviewde kunnen zich bewust worden van de overeenkomsten en verschillen: "Ik heb nog nooit zo gekeken." Wat is 'fout' of 'goed' is om te doen als praktijkprofessional, kan door theorie en onderzoeksbevindingen worden gevoed, maar is uiteindelijk aan de praktijk om over te beslissen.



Een van de tussentijdse analyses door het onderzoeksteam van AHW.

2. Een foto maken is niet frameeloos, dit geldt niet alleen voor het leren in het beroepsonderwijs, het geldt ook voor het doen van praktijkgericht onderzoek. Onze uitgangspunten voor onze manier van onderzoek doen, bepalen mede het onderzoeksontwerp. Het uitvoeren van interactief onderzoek vraagt om een

ontwikkelingsgerichte opstelling, het adequaat verwoorden van het onderwerp, het actief waarderen van praktijkkennis, het ontwerpen en uitvoeren van onderzoek in samenwerking met de praktijk, het expliciteren van de resultaten en producten van het onderzoek, en betrokkenheid van de onderzoekers bij (de keuzes wat betreft) het vervolg na het onderzoek (Van den Berg, 2016). Als onderzoekers bespraken we deze eisen met de opdrachtgever en kwamen we tot een opdracht. Maar zijn alle belanghebbenden adequaat betrokken?

- a. Als onderzoeksteam van initieel drie onderzoekers duurde het bijvoorbeeld lang voordat alle benodigde onderzoekscapaciteit was gerealiseerd. We moesten tijd vinden om de genoemde uitgangspunten van praktijkgericht onderzoek te bespreken in het bredere onderzoeksteam van vijf, en dat kostte meer tijd dan gedacht. Tegelijkertijd wilden we aan 'traditionele' onderzoeksnormen voldoen, zoals het grondig analyseren van alle gegevens in dit kwalitatieve onderzoek. Niet alle teamleden hebben evenveel expertise op dat vlak; en het samen optrekken hierin kostte extra tijd.
 - b. Ook op de scholen bleek het moeilijk om aan de uitgangspunten van de onderzoeksopdracht te voldoen. Kwartiermakers waren bijvoorbeeld niet of niet snel genoeg op hun posten, of wisten niet wat te doen, of konden niet op tijd handelen.
3. *Vertraging genereert vertraging.* Zowel onderzoekers als praktijkprofessionals hebben meer aan hun hoofd dan dit project. De aanvankelijke planning werd in het begin al niet gehaald, waardoor er meteen vertraging ontstond. We hebben nagelaten een nieuwe beoogde eindtijd van het project te bespreken en vast te stellen. Juni 2017 zou leuk geweest zijn, maar ... analyses nog niet klaar, scholen te druk met examens, andere onderwijsinnovaties die tijd en aandacht vragen, co-creatiesessies nog niet te plannen... Maar uiteindelijk zijn alle stappen gezet en ligt er een goed doorwrochte opbrengst waar zowel onderzoekers als praktijkprofessionals én studenten aan hebben bijgedragen.

Dankwoord

Nu het onderzoek is afgerond en de co-creatie- en de overdrachtsbijeenkomsten zijn geweest, willen we nog eens alle studenten, opdrachtgevers, docenten, managers en andere betrokkenen bedanken voor de medewerking aan en samenwerking in dit onderzoek. Daarbij ook dank aan Mijndert-Jan Oostland die als opdrachtgever het onderzoek in eerste instantie mogelijk maakte. Van een wat stoeve opstart is het in onze ogen hopelijk een praktijkgericht onderzoek geworden waarin via de vraagarticulatie, interviews en co-creatiesessies ook een stuk eigenaarschap van de opbrengsten bij vele anderen binnen Terra is komen te liggen. Er is veel losgekomen, nagedacht en gesproken over de (concept)resultaten. Hierdoor is het verder nadenken over de ontwikkeling van regioleren binnen Terra al gaande. Daarmee is dit onderzoek geen product voor de bekende bureaulade. Via verdere publicaties zullen de ervaringen en bevindingen ook toegankelijk gemaakt worden voor een breder publiek, om zo breder de ontwikkeling van innovatieve onderwijsvormen zoals regioleren te helpen bevorderen. De complexe problemen waarin we ons in de samenleving mee geconfronteerd zien zoals culturele diversiteit, verantwoorde productiesystemen in de context van duurzaamheid, natuur, welzijn en balans vragen om een opleiden van professionele kenniswerkers op elk niveau in een onderwijsvorm waarin maatschappij, bedrijf en onderwijs collectief leren. Daarmee nemen we afscheid van de school zoals we die kennen uit het industriële tijdperk van de vorige eeuw.

Referenties

- AOC Terra (2013). *Regioleren als rode draad voor het MBO ontwerp 2013*. Groningen: AOC Terra.
- Baas, S. (2015). *Regioleren; de diepte in. Een onderwijskundige onderbouwing en een verantwoording van de kwaliteitsborging van het regioleren*. Groningen: Terra MBO.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory , Pedagogy , and Technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97–118). Cambridge,: Cambridge University Press. doi:10.1598/RT.61.2.5
- Boetzkes, P., Foorthuis, W. & Leereveld, G. (red.) (2014). *Ruimte voor regioleren in het groen onderwijs [room for Regional Learning in land-based education]*. The Netherlands: Silo.
- Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning. University of Manchester (2018). *What is Enquiry-Based Learning (EBL)?* <http://www.ceebl.manchester.ac.uk/eb/> (retrieved 2 Maart 2018).
- Coburn, C. E., Penuel, W., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation.
- De Jong, F.P.C.M. (2015). *Understanding the difference –Responsive education: a search for ‘a difference which makes a difference’ for transition, learning and education*. Inaugural speech. Wageningen, The Netherlands. DOI: 10.13140/RG.2.1.3470.0562
[https://www.researchgate.net/publication/283788931 Understanding the Difference Responsive education A search for %27difference which makes the difference%27 for transition learning and education](https://www.researchgate.net/publication/283788931_Understanding_the_Difference_Responsive_education_A_search_for_%27difference_which_makes_the_difference%27_for_transition_learning_and_education)
- De Jong, F., De Beus, M., Richardson, R., & Ruijters, M. (2013). Ecologically and Transdisciplinarily Inspired Research: Starting Points for Practitioner. *Journal of organizational transformation & social change*, 163-177.
- De Jong, F. (2006). *Doen, leren en kenniscreatie; Verstand en competentie. Inaugurele rede ter aanvaarding van Lectoraat ‘Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs’*. Inaugural speech. Den Bosch, Stoas Hogeschool. (ISBN 978-90-78712-01-05).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Dewey, J (1997) *How We Think*. New York: Dover Publications
- Foorthuis, W.R., Lutz, S., & Rippen, L. (2012). *Knowledge arrangements for the learning region: kenniswerkplaats as a method for regional learning and lifelong learning*. The Hague: Ministry of Economic Affairs.
- Freire, P. (1984) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing
- Frijters, S. (2016) *Leren voor duurzame ontwikkeling. Gewoon doen! Handleiding voor ontwerpen voor het leren voor duurzame ontwikkeling*. Stoas Wageningen (nu Aeeres Hogeschool Wageningen: Wageningen.
<https://www.duurzaamdoor.nl/sites/default/files/Leren%20voor%20Duurzame%20Ontwikkeling%20NRO%20publicatie.pdf> retrieved 2 maart 2018.

- Heikkinen, H. L. T., de Jong, F. P. C. M., & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning*, 9(1). <http://doi.org/10.1007/s12186-016-9153-8>
- Lazonder, A. & Harmsen, R. (2014). *Hulp nodig? Een meta-analyse naar de effecten van ondersteuning bij onderzoekend leren*. Nederlandse samenvatting van de NWO PROO review studie "Ondersteuning voor onderzoekend leren bij kinderen en adolescenten: Wat werkt wanneer en waarom?" (dossiernummer 411-12-210). Enschede: Universiteit Twente. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/Effecten-van-ondersteuning-bij-onderzoekend-leren-PROO-review-studie-Nederlandse-samenvatting.pdf>. Retrieved 7 mei 2018.
- Oonk, C. (2017). *Learning in and teaching in the Regional Learning Environment: enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. PhD-thesis. Wageningen: Wageningen University.
- Paavola, S. Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), 557-576.
- Scager, K., & Thoolen, B. (2006). *De docent als coach in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Kennisrotonde. (2016). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* (KR.094), Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/welk-leerkrachtgedrag-bevordert-zelfgestuurd-leren-leerlingen/>
- Kennisrotonde. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* (KR. 180). Den Haag: Kennisrotonde. Verkregen van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/eigenaarschap-van-leerlingen-versterken/>
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259–287. doi:10.1007/s11412-009-9069-5
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling. (Openbare les in verkorte vorm uitgesproken bij de start van het lectoraat Boundary crossing praktijken van opleiders en onderzoekers.)* Wageningen: Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- World Economic Forum (2016). *The global risks report 2016*. Geneva: WEF.

Bijlage 1: Interviewleidraad diepte-(kwart gestructureerd) interview Terra

‘Regioleren door betrokkenen (individuele ervaringen met RL)’

De interviews zijn een middel om een beeld te krijgen van Regioleren door de ogen van de betrokkenen. Het gaat om persoonlijke ervaringen met RL en hun persoonlijke kijk op RL.

Karakter van het gesprek

Doel is te achterhalen wat voor leren in de regioleren-praxis in de praktijk van geïnterviewde wordt ervaren, plaats vindt? Welke rollen gebruikt en/of herkent geïnterviewde in zijn regioleren-praxis en hoe ondersteunen die het leren? Hoe worden instrumenten beleefd, gebruikt, voor leren benut door geïnterviewde.

Het is belangrijk dat de geïnterviewde zoveel mogelijk aan het woord is in een zoveel mogelijk natuurlijk gesprek. Het vragen gebeurt zo min mogelijk vanuit eigen interpretatiekader (hoewel dat niet geheel uit te schakelen is) en zo veel mogelijk vanuit de leidraad. Laatste op een wijze die aanhaakt, probeert te verdiepen en te verbreden (in de zin van andere relevante aspecten uit de leidraad dus **niet** te veralgemeniseren, te abstraheren of wat men beoogt).

Lijstjes in de leidraad zijn er niet om af te checken, maar om dingen in het gesprek niet te vergeten en distantie te houden van je eigen referentiekader (bril), en bij de geïnterviewden zo veel mogelijk (zover relevant) hetzelfde te bevragen zodat er ook zoiets als een 360 graden beeld kan ontstaan.

Interviewvragen en registratieformulier

Vragen (algemeen, voor alle respondenten gelijk, accenten verschillen)

(dit om straks de groep geïnterviewde goed te kunnen beschrijven in rapportage en publicatie, opdat helder is wat de data-basis is)

Interview nummer	Corresponderend met het Anonimiseren-formulier! : Nummer: (event. Voorlopig naam)	N.v.t.
Naam interviewer(s):		
Locatie:		
Jaren onderwijservaring		n.v.t. Bij leerlingen
Jaren werkzaam bij terra		n.v.t. Bij leerlingen
Studiejaar en niveau (bijv. TL 4 ^{de} leerjaar BOL), studierichting (veeteelt, bloem etc.)		n.v.t. Niet bij docenten
Jaren betrokkenheid bij RL		
Inhoudelijk vak(docent)		n.v.t. Bij leerlingen
Formele functie/rol binnen RL		
Leeftijd		
Man / vrouw		
Andere bijzonderheden interview		

Onderdeel leren

- Kun je in 1 of 2 zinnen een voor jou **concrete** situatie, gebeurtenis beschrijven die je meegemaakt hebt en die typisch is voor het leren in binnen RL?
 - Wat is de kern, karakter van het leren in deze situatie?
(persoon aan het woord laten en een natuurlijk gesprek voeren)
- Doorvragen indien niet aan bod gekomen of naar je gevoel onvoldoende (*aanhaken op wat de persoon heeft beschreven, de concrete situatie*)
 - Welke rol heb jij daar dan in?
 - Wat maak het dat je deze rol nam/neemt? Kies je daar bewust voor en wat zijn dan je argumenten daarvoor?
 - Welke rollen nemen anderen in dit leren van de door jouw beschreven situatie. (begeleiders, opdrachtgevers, studenten etc.)
 - Zijn er bepaalde tools die jij of anderen gebruikten in die situatie (om het leren te faciliteren)? Welke tool(s) is/zijn dat, hoe worden ze gebruikt, waar draagt het wel/beetje/niet aan bij?
- Als we dieper op leren ingaan hoe wordt er in jouw ogen door leerlingen geleerd binnen RL.

Doorvraagonderwerpen: verdiepen en oprekken

	Doorvraagonderwerp (De Jong, 2015; Van de Berg, 2016)
idee-gericht leren –kennis opbouwend leren-	Komen leerlingen (samen) met eigen ideeën/theorieën/vragen/meningen n.a.v. de opdracht?
	Duiken (onderzoeken) leerlingen in theorieën, bestaande kennis (onderzoek) n.a.v. de opdracht?
	Stellen leerlingen (samen) kritische vragen aan de inhoud/theorie m.b.t. de opdracht?
welk idee etc. werken in de praktijk (onderzoekend leren)	Duiken (onderzoeken) leerlingen (samen) in de praktijk n.a.v. de opdracht?
	Stellen leerlingen (samen) kritische vragen aan de praktijk?
	Proberen leerlingen (samen) eigen verklaringen te geven van waarom een idee/theorie/praktijk/kennis die ze hebben of gevonden hebben wel en/of niet werkt voor een opdracht?
duurzaamheid	Analyseren leerlingen (samen) de reden waarom de praktijk handelt zoals deze handelt en vragen ze zich af of het anders kan, meer duurzamer.
	Zegt People, Planet, Prosperity (Profit) je iets? (duurzamere productie/duurzaamheid, ecologisch verantwoord –ondernemen) En hoe wordt daarmee omgegaan bij de opdracht, oplossing en uitvoering?
community gericht leren (onderzoekend leren)	Werken leerlingen, opdrachtgevers, docenten, (onderzoekers) interactief samen, onderzoeken zij samen, reflecteren zij samen op de opdracht? Is er sprake van samen leren, wederzijds leren, van bedrijven (opdrachtgever), leerlingen, docenten?
	Kijkt men samen over de grenzen van praktijk en theorie heen (naar een duurzamere wereld)?
	Zijn Leerlingen, opdrachtgever, docenten, nieuwsgierig en willen zaken onderzoeken, uitzoeken en ook denken op die manier? Doen leerlingen, opdrachtgever, docenten kleine (praktijk)onderzoekjes?
Beargumenteerd leren en	Beargumenteren, onderbouwen leerlingen, docenten, opdrachtgevers de opdrachten, oplossingen, uitvoeringen en bouwen ze voort op bestaande kennis en praktijkkennis?

transformatief leren	Leerlingen, docenten, opdrachtgevers leren aantoonbaar van het overschrijden van de grenzen van school, praktijk (en onderzoek)?
	Gaan leerlingen anders naar de (buiten) wereld, de praktijk, het beroep kijken door het leren in RL?

Neem de kern van leren samen (voorzover je dat nog niet hebt gedaan) **en vraag of je dat goed gehoord/begrepen hebt?**

Onderdeel rollen

4. Bij leerlingen: **(niet onderstaande tabel gebruiken)**
 - a. Welke rollen zie je allemaal in RL?
 - b. Welke rollen van docenten ervaren/ zien jullie van docenten:
5. Bij docenten (teamleiders, CvB, opdrachtgevers)
 - a. Welke rollen vervul je voor je gevoel in RL? **(zonder tabel)**
 - b. **(Toon onderstaande tabel)** Welke rollen ondersteunen het leren in (jouw) rol binnen RL-onderwijs het meest effectief, het minst effectief en waarom?

Rollen (Oonk, C.; Beers, P.J.; Wesselink, R.; Dubbeldam, R. http://www.wur.nl/en/Publication-details.htm?publicationId=publication-way-343434313734)		n.v.t
kenniswerkplaatsmanager, kenniswerkplaatscoördinator, transitiemakelaar of organisator (Businessontwikkelaar)		
leerprojectontwikkelaar, vraagarticulator, vraagcoördinator, kennismakelaar, onderwijscoördinator (Leervraagarticulator)		
Actor (deelnemer aan projecten)		
Procesbegeleider (facilitator, coach)		
Docent, coach, begeleider (Begeleider studentproject)		
Expert (Onderzoeker)		
Assessor (beoordelaar)		
Curriculumvernieuwer (onderwijsvernieuwer, ontwikkelaar)		
Lerende in een lerend netwerk (samen werken/leren (netwerk) van de student, maar ook de ondernemer,		

ambtenaar, landschapsbeheerder, bewoner én docent)		
Eventueel andere rol		

Neem de kern van 'rollen' samen (voorzover je dat nog niet hebt gedaan) en vraag of je dat goed gehoord/begrepen hebt.

Onderdeel instrumenten

6. Ik noem direct elke keer een instrumenten of een aspect, vertel me in het kort wat er in je opkomt, welk gevoel en in hoeverre ze het leren van leerlingen ondersteunen als je ze gebruikt? (als er niets in je opkomt is het ook goed).

(Hier de balans houden tussen gestructureerd en gesprek, korte antwoorden zijn goed, het gaat hier om een beeld te krijgen van het geheel van instrumenten;

(Achtergrond: deze compleetheid is belangrijk om te weten waar ze instrumenteel (doel) of *leermiddel* zijn, is er ruimte voor kritische reflectie; dit gezien de lopende discussie RL standaardiseren (over locaties) of juist niet?)

Instrument	(WAT en WAAROM WEL NIET)	n.v.t.
Intake		
Grosslijst/opdrachtgever/ projectenboek		
Driehoeksgesprek De vraag- en leerarticulatie in de driehoek opdrachtgever-student- docent-(makelaar)		
Leerofferte		
Portfolio		
Urenregistratie		
Docentrollen		
Leerlingenrollen (in stichtingen en projecten binnen de stichtingen)		
Stichtingen Werken/leren in de stichtingen en projecten		
Open leercentra		
Tussenmeting/-gesprek /evaluatie/ rapportage/ met opdrachtgever		
Magister		
Gebruik moderne onderwijsmiddelen (e- leren)		

Doorgeven van Kennis/project erfenis (ervaringen opgebouwd binnen) stichtingen en gebruik ervan		
Het betekenisgeven aan praktijkvraagstukken en		
Het door leerlingen onderzoeken van de praktijkvraag		
Reguliere curriculum		
Contact/interactie met de opdrachtgever		
De authenticiteit van de opdracht; Complexiteit van de opdracht		
Naast Opleveren, presenteren, publiek gaan met de oplossing,		
De sfeer van het reguleren		
Eventueel ander tool		

Neem de kern van instrumenten samen (voor zover je dat nog niet hebt gedaan) **en vraag of je dat goed gehoord/begrepen hebt.**

Voor docenten: didactiek

7. Kun je iets (meer) vertellen over je didactiek binnen RL? Wat helpt daarbij, wat hindert? Wat gaat goed, wat gaat minder? Wat betekent dit voor het leren van de studenten?

Slotvragen

8. Zijn er (naast wat we nu besproken hebben) bepaalde personen, aanpakken, tools, groepen o.i.d. die van belang zijn voor hoe RL (op jouw locatie) momenteel concreet vorm krijgt maar die wij over het hoofd hebben gezien?
9. Wat is het meest belangrijke voor jou als (leerling, docent, opdrachtgever, bestuurder/manager) waardoor RL succesvol is/kan worden?
10. We zijn nu aan het eind van het interview. Wat zijn voor jou drie kernwoorden (3 korte zinnen) uit het gesprek als het gaat om het leren binnen RL (op uw locatie) binnen Terra?

Afronding interview

Bedank voor het interview en leg uit hoe het vervolg er uit ziet: na alle interviews, observaties en analyse stellen we een rapportage samen die op elk van de locaties aan het eind van de onderzoeksperiode met een groep betrokkenen wordt besproken: is was er gerapporteerd wordt een herkenbare 'foto'? Wat vindt eenieder wat een volgende stap zou moeten zijn wat betreft RL binnen Terra?

Nawoordje

REGISTREER WAT MENSEN ZEGGEN IN HUN NAWOORDJE ALS HET INTERVIEW IS AFGELOPEN.

Bijlage 2: Regioleren zoals ervaren, resultaten per locatie (Emmen, Groningen en Meppel)

B2.1 Emmen

1.1 Leren

Leren wordt in de Emmen-interviews – in lijn met de Terra brede impressie – sterk in verband gebracht met ‘het doen van onderzoek’. De aard of de kwaliteit van de opdracht lijkt een bepalende factor voor het al dan niet ontstaan van dit type leren. In bepaalde opdrachten – zoals bijvoorbeeld ‘het Voederbietenproject’ (zie ook Meppel) of complexe grondruil onder een groep agrariërs – zit veel uitzoek- / onderzoekswerk dat dit leren stimuleert. Uit een van de docent-interviews:

“Hoe zou je het leren in RL omschrijven? Als combinatie ziet hij het, combinatie van praktisch leren en theorie. Vooral de opdracht onderhanden [uitruilen van grond] is complex en er zit volgens resp. 15 veel theorie, regelgeving in. Daar zullen ze in moeten duiken.”

Interessant verschil met bijvoorbeeld de fragmenten in Groningen en Meppel is dat hier (Emmen) wat minder gewezen lijkt te worden op de capaciteit van leerlingen om ‘te onderzoeken’. In de fragmenten van Groningen en Meppel gaven meerdere docenten namelijk aan dat leerlingen niet automatisch aan het onderzoeken slaan. In de Emmen-interviews erkent men dat MBO-ers doeners zijn maar tegelijkertijd lijkt er meer vertrouwen te zijn in de onderzoekende capaciteit van studenten.

Naast het hebben van een ‘goede opdracht’ wordt hier ook ‘vrijheid’ en ‘eigenaarschap’ genoemd als belangrijke factoren voor leren. Een terughoudend optreden van docenten wordt hierbij gezien als een bepalende factor (zie ook eerder beschreven dilemma tussen de regie voeren en loslaten).

Binnen RL leren niet alleen studenten, er wordt een gemeenschap herkent. Leren wordt in de interviews beschreven als ‘leren en werken in de driehoek’:

“Het mooie van dit soort opdrachten is dat iedereen leert; de student, de opdrachtgever. Dat is voor mij echt RL.”

“[...] Er is nu sprake van echt samen leren, de opdrachtgeefster, ik, de leerling. [...]”

In het verband van deze lerende gemeenschap wordt onder meer gerefereerd naar het netwerk Innovatie Veenkoloniën (www.innovatieveenkolonien.nl):

“Resp. 16 ziet per opdracht een lerende gemeenschap ontstaan. Resp. 16 zegt ook dat veel opdrachtgevers terugkomen, ‘dan ken je elkaar’. Vooral in het geval van ‘de Veenkoloniën’, daar is volgens resp. 16 al een lerende gemeenschap ontstaan.”

Wat betreft duurzaamheid tenslotte laten de data ook in Emmen zien dat het thema niet echt ‘hot is’. Een docent zegt er het volgende over:

“Duurzaamheid? Soms denk ik er wel eens aan, soms ook niet. Ik ben er niet zo mee bezig, de rest ook niet.”

In dit overwegend ‘onverschillige’ valt echter ook wat stelligheid op. Een enkele docent meent namelijk dat duurzaamheid wel degelijk een issue is:

“Duurzaamheid is een issue, behoorlijk sterk. Ik heb ze meegenomen naar een kennisdag in Gieten. Het ging o.m. over onkruidbestrijding. Duurzaamheid is een permanent uitgangspunt. In het reguleren is het continue onder de aandacht.”

Kortom: duurzaamheid heeft niet echt een prominente plaats in het RL. Slechts een enkele fanatieke docent is er op gericht.

1.2 Rollen

De Emmen-data in relatie tot het thema rollen zijn zeer beperkt. Wat hier echter wel duidelijk wordt neergezet is de positie van de coach. De coach speelt volgens respondenten een belangrijke rol in het leerproces binnen RL. “Niet pampieren” maar “kritische vragen stellen” zegt een respondent. De vakdocent heeft daarnaast een belangrijke rol in het maken van de verbinding tussen RL en het reguliere curriculum.

De opdrachtgever wordt door een geïnterviewde voornamelijk gezien in zijn/haar rol als ‘lerende’ in de driehoek: “De opdrachtgever heeft ook altijd zijn voordeel aan ons, in heel veel gevallen leert ie er ook van, wij moeten wat uitzoeken en daar komt dan wat uit. De opdrachtgever leer daar natuurlijk ook wel van, die vindt dat ook heel interessant.”

1.3 Instrumenten

Als nuttig worden ervaren (op alfabetische volgorde):

- Contact/interactie met opdrachtgever
- Docentrollen
- Driehoeksgesprek
- Erfenis
- Eigenaarschap
- Gebruik moderne onderwijsmiddelen
- Grosslijst/opdrachtgever/projectenboek
- Intake
- Leerlingrollen
- Offerte: “de leerofferte is een belangrijke tool om het startpunt te bepalen”

- OLC
- Portfolio
- Reguliere curriculum
- Stichtingen
- Sfeer
- Tussenevaluatie: “de tussenevaluatie worden als belangrijk gezien voor het proces: waar staan we nu, waar gaan we heen?”

Als niet-nuttig worden ervaren (op alfabetische volgorde):

- Grosslijst
- Intake
- Magister: “te beperkt systeem, daar kan je niet zoveel mee, omdat de opdrachtgever er niet aan gekoppeld kan worden. Heel veel meer Googledrive gebruikt. Hier kan de opdrachtgever in de notulen kijken etc. zonder direct contact.”
- Portfolio: “Portfolio moet vandaag!, oh en dan typ je wat op en dan is het hopelijk goed”. “ik heb nog nooit een portfolio, ik heb nog nooit iets erin gezet waarop ik trots was”.
- Reguliere curriculum
- Urenregistratie: “grootste onzin die er is”.

1.4 Didactiek

De didactiek van RL wordt ook op het niveau van Emmen veelvuldig in verband gebracht met coaching. Ook het spanningsveld tussen controle houden en loslaten komt hier weer ter sprake. Geïnterviewden zijn er echter unaniem over eens dat studenten beslist op hun “snuffer” moeten kunnen gaan.

Daarnaast moeten studenten eigenaarschap kunnen ontwikkelen, er moet hen ruimte geboden worden / zij moeten ruimte voelen om op onderzoek uit te gaan. Die ruimte wordt daarbij beslist gevoeld. Studenten geven aan meer zelf te kunnen ondernemen en ervaren dat zij veel zelf moeten regelen binnen RL. Een student zegt er het volgende over:

“Je krijgt een planning mee, die opdracht moet voor februari af zijn zeg maar, het is aan jou, je kunt zelf inplannen” “Je hebt zelf verantwoordelijkheid dat t afkomt.”

In relatie tot didactiek wordt ook vaak gerefereerd naar de lerende gemeenschap die volgens respondenten in RL moet ontstaan. Zo zou in het geval van ‘de Veenkoloniën’ (Innovatie Veenkoloniën) een echte lerende gemeenschap zijn ontstaan. Het ‘driehoeksgesprek’ is een van de belangrijke didactische tools in dit verband.

B2.2 Groningen

2.1 Leren

In RL lijkt meer ruimte te bestaan voor de ideeën van studenten: “in het gangbare wordt veel initiatief onder leerlingen de kop in gedrukt.”, aldus een docent.

Verschillende docenten zijn van mening dat leerlingen sterk vanuit eigen ideeën werken, de ideeën komen dan met name uit hun thuissituatie merkt een docent op. “ze zijn wel kritisch naar elkaar en stellen ook wel vragen aan de opdrachtgever. Ze zijn heel erg bezig om te werken met ideeën.” Leerlingen benutten voornamelijk elkaar, ze gaan in mindere mate op onderzoek uit in hun opdrachten (raadplegen verschillende bronnen).

De mate van deze vorm van leren lijkt sterk af te hangen van de student en hoe de docent met hem/haar omgaat. Ook de opdrachtgever speelt hierbij een rol. Door het aandragen van ideeën en oplossingen lijken zij het leren van de studenten te stimuleren.

Op onderzoek uitgaan blijkt echter niet vanzelfsprekend. Een respondent heeft de ervaring dat de mate van onderzoekend leren sterk verschilt per student. “17% van de leerlingen pakt een schep en gaat aan de slag... 25% denkt eerst na. Voorbeeld: aanleggen drainagesysteem op grond met archeologische waarde. Studenten worden door de gemeente gedwongen om met meerdere scenario's te komen.” De mate van onderzoekend leren zou volgens deze docent ook verschillen per studierichting: “Het is ook nog heel verschillend per studierichting volgens resp. 27. Akkerbouw, vee en loonwerk doen het minder goed, zijn minder kritisch, groen, bloem en dier zijn beter, veel ondernemender. De akker, vee en loonjongens zaten onderuit, vinden de opdrachten niets, klagende ouders.” De ‘zoektocht’ die RL zou kenmerken zou volgens een andere docent dan ook beter passen bij HBO-ers. Er zouden zelfs verschillende opdrachtgevers zijn afgehaakt omdat zij het niveau van de MBO-studenten te laag vonden.

Opvallend hier is dat er in Groningen niet (expliciet) gewezen wordt op de aard van de opdrachten. Deze factor werd in Emmen en Meppel wel en vrij zwaar aangevoerd als verklarend voor het al dan niet ontstaan van (onderzoekend) leren.

Bij het leren in RL zou daarnaast sprake zijn van ‘transformatie’. Transformatief leren: “de leerlingen leren heel nieuwe perspectieven. Ze leren ook gesprekken te voeren.” “Sommige leerlingen krijgen echt een andere blik. Ze komen er wel achter dat zaken ook anders kunnen dan ze gewend zijn van thuis.” Kortom: respondenten geven duidelijk aan dat leerlingen door RL een andere kijk ontwikkelen en niet zelden hun grenzen opzoeken: “Studenten hebben het over leren in de echte situatie, dealen met echte problemen, en daarmee overschrijden ze de grenzen van de school, van het bekende etc.”

De omgeving van het leren wordt duidelijk uitgelegd vanuit de gemeenschap die de studenten vormen met elkaar in 1) de stichtingen en 2) – meer extern – met anderen in ‘de driehoek’.

Uit de interviews blijkt duidelijk dat het samenwerken en leren in de stichtingen echter ook geen vanzelfsprekendheid is. Zo wordt er gewezen op de communicatie en samenwerking die niet zelden zonder problemen verloopt. Er blijkt echter duidelijk verbetering in tijd. Zo geven zowel docenten als studenten aan dat stille leerlingen gaandeweg loskomen en meer gaan participeren. Kortom: op dit vlak vindt er onder sommigen veel ontwikkeling plaats.

Als voorbeeld van de wat meer 'externe' omgeving van leren wordt ook hier het driehoeksgesprek genoemd: "Driehoeksgesprek: ik zie het als een eenheid. Rol: samenkomen, helderheid scheppen. Uitwisseling van gedachten. Er vindt leren plaats: omgaan met feedback, kritiek, omgaan met emoties." De mate van dit gemeenschappelijke leren – en RL in het algemeen – wordt door respondenten ook wel gezien als iets dat sterk afhankelijk is van factoren zoals bijvoorbeeld de opdrachtgever en de aard van de opdracht. Als hoogtepunten voor leren in 'de driehoek' worden de intake, het opstellen van de offerte, tussenmetingen en de oplevering van een project genoemd. Volgens een respondent krijgt het leren ook steeds vaker een echt 'regionaal' karakter, waarmee het dus echt 'regioleren' lijkt te worden. Concreet wordt in dit verband de samenwerking met de Innovatiewerkplaats Helpman de Wijert genoemd.

Eén opdrachtgever is echter ten slotte kritisch op de rol van docent in het 'werken in de driehoek'. Deze melkveehouder verwijt de docent de leerlingen te veel te laten dobberen en ook zelf te weinig te participeren in 'de driehoek'.

In het Groningse regioleren staat duurzaamheid tenslotte (ook) niet echt prominent op de agenda en dat is zeer tegenstrijdig met hetgeen waar men zegt voor te staan: "Duurzaamheid is hip. Het staat op de gevel maar het is niet verankerd in het onderwijs." Daarmee liggen ook deze resultaten in het verlengde van de algemene en die van de andere locaties.

Een belangrijke factor voor het al dan niet hebben van aandacht voor duurzaamheid is volgens verschillende docenten de aard van de opdracht: "de zoekopdrachten, daar is ruimte voor duurzaamheid, in de opdrachten met handjes daar kan het minder." Een andere docent kijkt naar de sector en wijst op de moeite die men heeft met het vinden van 'geschikte' opdrachten, aandacht hebben voor duurzaamheid is een luxe: "Voor paard hebben we echt moeite om de juiste opdrachten binnen te halen. Omdat we die luxe niet hebben kunnen we ook niet al te veel noten op onze 'duurzaamheidzang' hebben."

Een ander kijkt naar studenten: "[...] de studenten die aandacht hebben voor duurzaamheid zijn vaak de mensen die naar het HBO willen."

Het al dan niet inbouwen van duurzaamheid in RL lijkt ook sterk van de betreffende docent af te hangen, zo geeft een enkele docent toe te worstelen met het concept duurzaamheid. Maar dat is volgens een docent tevens een sectoraal probleem: "We [de veehouderijsector] zijn echt al goed bezig maar we kunnen het nog niet zo goed uitleggen." Tegelijkertijd laat een opdrachtgever (melkveehouder) in een van de gesprekken duidelijk zien dat voor hem en de

sector duurzaamheid wél hoog op de agenda staat: “Dat straalt dit bedrijf uit, ook in de pers, dus dat krijgen ze mee. “Landbouw is meer dan liters melk zo goedkoop mogelijk produceren.”

2.2 Rollen

Als nuttig benoemd is allereerst de rol van coach, procesbegeleider (docentrollen). Wat ook in het oog springt zijn de rollen van regio-ontwikkelaar, leervraagarticulator en acquisiteur. Dit lijkt te maken te hebben met het belang van de aanvoer van ‘geschikte’ opdrachten.

Ook als nuttig benoemd zijn de (docent)rollen; beoordelaar / assessor en onderwijsvernieuwer, ontwikkelaar van RL. Daarnaast is er een link naar het interview met een opdrachtgever (melkveehouder). Deze opdrachtgever is zeer uitgesproken over de urgentie van het thema ‘duurzaamheid’ en meent dat Terra er op dit moment nog te weinig mee doet: “de school doet er nu nog niets mee. Maar de consumenten vragen er om. Het gaat erom leerlingen een beeld te geven wat er allemaal kan en er is veel mogelijk, daarin kan je variëren.”

2.3 Instrumenten

Als nuttig werden ervaren (op alfabetische volgorde):

- Authenticiteit en complexiteit van opdracht
- Betekenis geven aan praktijkvraagstukken
- Contact/interactie met opdrachtgever
- Docentrollen
- Door leerlingen onderzoeken van de praktijkvraag
- Driehoeksgesprek
- Eigenaarschap (bij leerlingen)
- Groslijst/opdrachtgever/projectenboek
- Intake
- Leerofferte
- Leerlingrollen
- Moderne onderwijsmiddelen (e-learning)
- Open leercentra
- Portfolio: “dat is meer een bewijsstuk, verantwoording. Uiteindelijk is het belangrijk voor ons, houvast. Bewijs: wie doet wat. Is het een moetje voor de II? Ja, een beetje, maar de vorm staat niet vast.”
- Projecterfenis
- Publiek gaan
- Reguliere curriculum
- Sfeer van het reguleren: “Ik vind de sfeer heel leuk, hij is niet altijd leuk maar het is wel heel leerzaam. Leerzaam omdat ze ervaring krijgen in een bedrijf, een organisatie, het is heel echt, reëel. Dat je elkaar niet lief vindt, dat telt hier niet.”
- Stichtingen: “de stichtingen bouwen gedurende de jaren een reputatie op in de regio”.
- Tussenmeting
- Urenregistratie: “erg belangrijk. Maar ondersteunt het het leren? Ja, ik denk het want ze krijgen inzicht in hoe lang ze doen over dingen.”

Als niet-nuttig werden ervaren:

- Leerlingrollen
- Leerofferte: “dat vind ik een wat administratief papiertje. Dat is niet leerzaam. Ik ben er ook niet heel streng op.”
- Magister: “ik hou niet zo van magister, ik doe er niet zoveel mee.”
- Portfolio
- Projecterfenis
- Reguliere curriculum
- Stichtingen
- Urenregistratie

2.4 Didactiek

Van belang in relatie tot de didactiek in RL vinden geïnterviewden de zelfstandigheid, de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap van studenten in de stichtingen. Ook de studenten waarderen dit in RL, hoewel op een bescheiden manier: “Het hele idee is wel goed, dat je hier allemaal ervaring in krijgt.” En “het is toch leuker dan les.”

Om het eigenaarschap onder studenten veilig te kunnen stellen is volgens geïnterviewden een terughoudend optreden van docenten vereist. Docenten lijken zich ervan bewust dat zij in RL een beperkte rol hebben. Ook hier wordt echter weer gerefereerd naar het dilemma van controleren en loslaten. Zo is één docent zich van zijn coachende rol bewust maar geeft hij tegelijkertijd aan moeite te hebben met het feit dat hij niet alles in de hand kan houden: “het loslaten van studenten, dat is best even slikken”. Het dilemma tussen controleren en loslaten blijkt tevens uit een interview met een student: “wat meer vrijheid is wel fijn, dat je wat meer je eigen ding kan doen, soms heb ik niet echt de kans om fouten te maken, dat kan heel leerzaam zijn”.

Belangrijk bij het coachen van de docenten in RL is het stellen van vragen, het prikken, leerling uit te dagen: “de worsteling is interessant”. Studenten zijn echter volgens één van de docenten geneigd om de makkelijke weg te belopen.

De terughoudende rol van docenten en de vrijheid van leerlingen – m.a.w. het bovenbeschreven dilemma van controleren en loslaten – lijkt ook opdrachtgevers niet te ontgaan. Eén van de opdrachtgevers (melkveehouder) merkt op: “ze laten de leerlingen behoorlijk dobberen, hun leraar is hier nooit geweest.” Deze opdrachtgever zit er stevig in, “[bedrijfsnaam] is een naam die je moet bewaken, het gaat om je naam.” De opdrachtgever neemt daarnaast duidelijk een coachende rol aan en lijkt zich aanzienlijk in te spannen om de studenten (in het begin) op gang te helpen en te prikkelen door het aanreiken van ideeën.

B2.3 Meppel

3.1 Leren

Het leren wordt in Meppel ook sterk in verband gebracht met onderzoek. In RL gaan studenten – al dan niet aangespoord door hun omgeving, coach – op onderzoek uit. Uit verschillende fragmenten blijkt dat studenten ook niet zelden in staat zijn om bijvoorbeeld bij het ‘publiek gaan’ mensen te verbazen met hun bevindingen: “Opdrachtgever zei: wat en enorm kennisniveau! Hoorde dingen waar niemand idee van had.”

Tegelijkertijd laten de interviews echter zien dat het proces van op onderzoek uitgaan ook in Meppel niet vanzelf gaat. Zo menen docenten dat leerlingen (in het begin) sterk op de uitvoering gericht zijn en vaak niet uit zichzelf op onderzoek uit gaan.

“Het zijn geen onderzoekers in principe, ze zoeken wel wat op maar als er een zaadhandelaar komt dat nemen ze dat aan er is in het begin maar een oplossing. Daar ontwikkelen ze niet snel in [...]”

“MBO-ers zijn doeners, kennis ophalen moeten we stimuleren.”

Aan de andere kant zijn er de geluiden dat studenten van nature juist wél creatief zijn en zich onderzoekend opstellen maar dat dit juist door school en het optreden van docenten de kop in worden gedrukt: “In het begin hebben ze wel veel eigen ideeën, maar dan wordt er door school ingegrepen, eerst dit en dan dat, dan is dat van die eigen ideeën weer weg.”

In het proces lijkt echter een duidelijke ontwikkeling plaats te vinden, docenten geven namelijk aan dat leerlingen gaandeweg wel steeds meer op onderzoek uit (durven) gaan en zich steviger manifesteren in het proces van reguleren. In dit geheel zien docenten hun rol als coach als essentieel om de nodige verdieping, nieuwsgierigheid te stimuleren: “ze lezen wel vakbladen, thuis. En dat stimuleer ik ook, bijv. een appgroepje ‘Voederbietenproject’, daar gooi ik af en toe info in, voor meer diepgang, dat ze gaan lezen. Merk ik achteraf dat ze wel gaan lezen.”

De aard van de opdracht wordt ook in dit verband door respondenten gezien als een cruciale factor bij het al dan niet ontwikkelen van het onderzoekende vermogen van leerlingen. Eén docent maakt expliciet onderscheid tussen ‘onderzoeks-’ en ‘uitvoeringsopdrachten’. Onderzoeksopdrachten zouden nog te schaars zijn. “Sommige opdrachten zit minder ruimte in voor eigen ideeën dan in andere.” Ook participatie van het HBO zou voor een verdiepingsslag zorgen.

Ook in Meppel wordt de gemeenschap herkend als belangrijke omgeving voor leren. Er zijn momenten van community-leren (leren en werken in de driehoek waarbij de gehele driehoek leert, i.p.v. ‘slechts’ de studenten). Leren in de community wordt vooral gezien als leren en werken ‘in de driehoek’, hier en daar mét participatie van Aeres Hogeschool Dronten (participatie en chemie met HBO wordt zeer hoog gewaardeerd).

Als concrete momenten voor community-leren worden genoemd; de intake, opstellen van de leerofferte, tussen- en eindevaluatie. Daarbij wordt echter wel opgemerkt dat deze momenten niet altijd face-to-face zijn maar zich ook per telefoon of via mail kunnen voltrekken.

Eén docent is vrij stellig over community-leren. Hij/zij meent dat er bijzonder weinig/beperkt als driehoek gewerkt wordt. Zo zou er – i.v.m. belasting van docenten – weinig contact zijn tussen coach en opdrachtgever: “je bent steeds groepen aan het coachen en kunt dan niet mee naar een opdrachtgever.”

Het community-leren lijkt vooral in de landbouwhoek tot bloei te (kunnen) komen. Vooral de stichting Groen & Vee komt in de interviewfragmenten terug met sporen van community-leren, vaker dan anderen in de context van mooie en complexe vraagstukken al dan niet i.s.m. de Gebiedscoöperatie Zuidwest Drenthe. Dergelijke netwerken (net zoals Innovatie Veenkoloniën in Emmen) lijken vruchtbare omgevingen voor regioleren. In de stichting Life (dier) lijkt meer sprake te zijn van een ‘opdrachtgever-nemer’ relatie waar het leerrendement vooral bij de studenten lijkt te zitten (al lijkt het succesvolle ‘Autumn Desert Trail project’ van de stichting Life hier dan weer een uitzondering op te zijn).

In lijn met de andere locaties staat het thema duurzaamheid binnen het RL in Meppel nauwelijks op de agenda. Respondenten zeggen er het volgende over: “het lijkt geen prioriteit te hebben”, “hebben leerlingen geen weet van. Zit bij toeval en onbewust in opdrachten, komt nauwelijks voor”.

Tegelijkertijd kunnen respondenten – na diep nadenken – echter wel verschillende projecten noemen waarbij het thema duurzaamheid een rol speelt. Een aantal voorbeelden: koolzaad als biodiesel in Zuidwolde, de aanpak van bloedluizen in de pluimveehouderij, verschillende precisielandbouwprojecten, biologische voederbieten, maar ook het project ‘Vlinderidylle’. Het lijkt hiermee dus dat als duurzaamheid een thema is het bijzonder impliciet blijft. Daarnaast blijkt ook hier dat duurzaamheid – als het er is – voornamelijk een thema is in de landbouwhoek.

De coach wordt in dit verband herhaaldelijk genoemd als belangrijke actor bij het expliciteren van duurzaamheid. Hierbij wordt echter ook op de persoonsafhankelijkheid van het thema duurzaamheid gewezen. Het is geen breed gedragen iets en dat zou het volgens respondenten wel moeten zijn om het tot volle wasdom te laten komen in RL: “het hangt te veel aan mensen, daarmee is het kwetsbaar.”

3.2 Rollen

Ook in Meppel zijn de data onder rollen zeer beperkt. Het meest relevant voor het leren zijn volgens geïnterviewden de (docent)rollen van ‘procesbegeleider’, ‘stichtingscoach’. Er is één docent die meent dat de rol van ‘regioleerontwikkelaar’ en ‘leervraagarticulator’ het minst relevant zijn voor het leren van leerlingen.

3.3 Instrumenten

Als nuttig worden ervaren (op alfabetische volgorde):

- Authenticiteit
- Betekenis geven aan praktijkvraagstukken
- Contact/interactie met opdrachtgever
- Docentrollen
- Driehoeksgesprek
- Eigenaarschap
- Intake: “daar kunnen ze veel van leren”
- Leerlingrollen
- Leerofferte
- Onderzoeken van praktijkvraag
- Portfolio
- Publiek gaan
- Sfeer
- Tussenmeting
- Urenregistratie: “Verantwoording afleggen over je eigen uren zit ook in loonwerk. Dus je leert hier dat je dat moet doen [...]”.
- Werken en leren in de stichtingen

Als niet-nuttig worden ervaren (op alfabetische volgorde):

- E-learning
- Leerofferte: “moet je maken voor de klant. Maar wat de leerling wil leren, vult ie niet serieus in, ze merken wel wat ze leren. Gebazel wat daarover in leeroffertes staat.”
- Magister: “[...] magister helpt niet bij leren.”
- Portfolio: “leerling gaat er niet zorgvuldig mee om. Doen ze omdat het nodig is bij beoordeling. Bij loonwerk is het iets waarmee ze nooit te maken krijgen in hun werk. Het is wel goed om te laten zien wat je gedaan hebt, maar zo voelen ze het niet. Voor een loonwerkbedrijf is een portfolio niet relevant, die kunnen/doen niks met zo’n pak papier. Je zou het wel in een sollicitatie mee kunnen nemen, maar zo kijken ze er niet tegenaan.”

Zowel positief als negatief gewaardeerd (echter zonder toelichting, op alfabetische volgorde):

- Publiek gaan
- Sfeer van reguleren

3.4 Didactiek

In Meppel is veel over didactiek gezegd door docenten. In de fragmenten geven ze aan hoe zij – vaak in de rol van coach – opereren in RL. Van het dilemma ‘bij de hand nemen vs. loslaten’ lijkt ook hier sprake. Docenten menen dat je reguleren gewoon moet doen en dat leerlingen het vooral zélf moeten doen. Tegelijkertijd lijken de docenten echter wel vooral een belangrijke rol voor zichzelf te zien in RL (bij het stimuleren van een onderzoekende houding en gedrag, en het ten volle benutten van elkaar (leerlingen) en de driehoek). Er wordt dan ook veel in termen van ‘sturing’ gesproken: activeren, inkaderen, kleiner/groter maken etc. De docenten lijken daarbij

geen bijzonder hoge pet op te hebben van hun leerlingen, vooral niet van de jongerejaars die hun debuut maken in het reguleren. Er zijn verschillende citaten waarin docenten laten zien dat zij sturing erg belangrijk vinden. Zij menen dat studenten vaak niet uit zichzelf op onderzoek uit gaan, verdieping zoeken etc. “Kennis opzoeken doen ze spontaan weinig, ze zijn voornamelijk met de uitvoering bezig.” Ze maken volgens sommige docenten ook te weinig gebruik van de potentie die ‘de driehoek’ te bieden heeft. Interessant in dit licht zijn ook de docenten die menen dat het belangrijk is ‘om de klant tevreden te houden’ (de opdrachtgever) en dat het maken van ‘brokken’ voorkomen moet worden. Hiermee gaan zij uit van een ‘opdrachtgever-nemer’ relatie (minder vanuit ‘gelijkwaardig werken en leren in de driehoek’) en bieden zij weinig ruimte voor ‘trial and error leren’. Een andere docent meent dat leerlingen gecontroleerd hun kop moeten kunnen stoten: “Soms moet je ook [met de opdrachtgever] bespreken om iets even ‘te laten klappen’ omdat dat voor het leren van de leerlingen belangrijk is.” Ook hier ziet de docent voor zichzelf een belangrijke rol.

Bijlage 3: Succes- en faalfactoren RL totaal

succes	Leren • Samen leren (niet alleen studenten) • Eigenaarschap (leerlingen, gehele Terra-organisatie) • “Het door leerlingen onderzoeken van de praktijkvraag” • RL activeert studenten (ze kunnen niet meer achterover leunen, verantwoordelijkheid) • Eigen inbreng leerlingen • Passie bij studenten, dat ze merken dat leren geweldig is • Motivatie onder leerlingen (“een gemotiveerde leerling kan heel veel uit RL halen”) • Publiek gaan Instrumenten • Authenticiteit (van context: échte opdrachten, échte mensen) • Een ‘goede’ opdracht hebben ○ Echte vragen uit de praktijk ○ Vragen in relatie tot interesse studenten ○ Meer dan “een hal aankleden”, “60 km houtwalverzorging” • “Niet als docenten projecten gaan bedenken” • De intake/het driehoeksgesprek • Leerofferte • Gebruik moderne onderwijsmiddelen Didactiek • Vertrouwen (van docenten) (“geen politieagentje spelen”) • Ruimte bieden, vrijheid (“de kans om fouten te maken”) • Sturing (loslaten maar ook sturing op zijn tijd) • Serieus nemen van studenten (opdrachtgevers) • Inbrengen van externe ideeën / expertise • Voorbeeldfiguren zijn belangrijk voor succes RL • Cultuur • Openheid (van betrokkenen)
--------	--

	• Betrokkenheid bij RL (van vakgroep, opdrachtgevers, ook docenten bij de opdracht, richting opdrachtgevers 'hun gezicht laten zien' ("meer zichtbaar in de driehoek werken")) • Goed onderling contact (communicatie!) • Goede samenwerking (samen leren) • "Het gewoon gaan doen" • Gelukkige, blijde studenten • Sfeer
Er tussen in	Leren • (Zelf)verantwoordelijkheid (studenten) • Studenten moeten elkaar aan spreken op hun verantwoordelijkheid, dat valt niet mee ("In het weekend zit je weer met elkaar in de kroeg") • Authenticiteit en complexiteit • Vaardigheid om te plannen (studenten) Instrumenten • Groepsgrootte, samenstelling groep (studenten) • Studenten met een mooie opdracht vinden het top, met mindere opdrachten zijn ze minder positief) • Connecties binnen en buiten kunnen beter en sterker • De stichtingen als omgeving voor werken en leren • Een goede overdracht (bij wissel studenten) • Tussenmeting Didactiek • RL moet zich buiten afspelen (niet op school, zo bouw je geen netwerk op) • RL kent vakspecifieke dynamiek (groen, bloem, landbouw) (geschiktheid opdrachten) ook: RL gaat echter uit van een one-size-fits-all benadering, bv. 'paardenmeisjes' (individualisten) vs. 'hoveniers' (teamplayers), deze groepen moet je anders benaderen, c.q. laten samenwerken. • De juiste begeleiding door coaches (ervaren coaches) • Docent met netwerk, verbonden met regio • Als docent, coach stap terugzetten (durven loslaten!), de studenten aan zet laten (eigenaarschap studenten) (wisseling van rollen, docent vs. coach is lastig) (docenten die geen

	docent meer zijn, docenten mogen ook dingen niet weten) • Evaluatiegesprekken voeren Cultuur • Discipline (studenten) • Flexibiliteit • Beeld van RL en rol studenten, verwachtingen (opdrachtgevers) • Meer samenwerking met de andere Terra locaties • Succeservaringen van RL zichtbaar maken (in de regio) • De juiste mensen/voorzieningen/faciliteiten (tijd) (“de ‘harry’s’ moet je faciliteren in de organisatie”) • Sleutelfiguren die verder denken dan hun organisatiebelangen • Nodig is een dialoog, een cultuur waar je fouten mag maken (als docent)
faal	Leren • Er is ruimte om te ‘duiken’ (zie echter ook i.r.t. punt ‘verantwoordelijkheid’, impliceert tegenovergestelde) • Aandacht voor natuur en duurzaamheid (op dit moment nog te weinig) • Leeropbrengst niveau 3 en 4 verschillend (meer opbrengst voor 4, “voor niveau 3 is het gewoon weer bestraten.”) • Vrijheid van leerlingen. Geen vrijheid in RL (leerling wordt in format gedwongen, in praktijk is geen format, format stimuleert ook geen “buiten de lijnen denken.”) Instrumenten • ‘Verplichting’ Een aantal zaken – zoals portfolio bijvoorbeeld - wordt door studenten als een verplichting gezien. • Het binnenhalen van geschikte projecten • RL past niet in een regulier lesrooster (RL vraagt om flexibiliteit) • Grosslijst • Het systeem van beoordelen • Urenregistratie (“grootste onzin die er is”)

	• Magister (“te beperkt systeem”) (geworden tot een ‘afrekensysteem’ maar zou leeromgeving moeten zijn) • Reguliere curriculum • Intake • Portfolio (‘moetje’) Didactiek • Docenten niet allemaal / helemaal geëquipeerd om RL tot een succes te maken • Docenten en studenten staan met één been nog in oude systeem Cultuur • RL in breder perspectief beschouwen (“niet in twee stichtingen denken”) • RL hangt nu te veel aan individuen (docenten), daarmee is het kwetsbaar (als docenten uitvallen) • Betrokkenheid van de gehele school, eigenaarschap binnen Terra • Wat is RL? Hoe RL uitdragen naar de buitenwereld? (beeldvorming RL klopt niet altijd) (“die jongens zitten daarboven [in het OLC] maar wat te ouwehoeren”)
--	---

Bijlage 4: SWOT's per locatie en overall

Docenten

Studenten

Locatie	Sterkte	Zwakte	Kans/uitdaging	Bedreiging
Gro- ningen	Leren - Just-in-time leren; authentiek leren; ontdekkend leren; oplossingsgericht denken - Soft-skill ontwikkeling; bewustwording eigen kwaliteiten - Eigenaarschap van studenten over eigen leerproces Instrumenten - Voldoende geschikte opdrachten Didactiek - Begeleiding door docentengoed ervaren door studenten - Betrokkenheid van docenten - Dinsdagochtend vergaderingen met studenten - Samenwerken leerlingen & docenten; coachen - Cultuur	Leren - RL-opbrengst is persoonsafhankelijk - Leervaardigheid (in t diepen springen) van studenten Instrumenten - Niet voldoende kwalitatieve/kwalitei t opdrachten - Meten zichtbaar maken van leeropbrengsten en ontwikkelingen van studenten; te veel administratieve vaardigheden te weinig inhoudelijk - Rooster RL niet flexibel genoeg Didactiek - Coaches niet altijd goed in contact - Professionaliteit/exp ertise als coach Cultuur - RL gaat te veel uit van 'hokjes' en dat beperkt - Miscommunicatie op alle niveaus	Leren Instrumenten - Beter HRM bij stichtingen - Motivatie gebaseerd - Meten zichtbaar maken van leeropbrengst en en ontwikkelinge n van studenten Didactiek - Goede balans tussen doe en theoretisch opdrachten Cultuur - Meer flexibiliteit - Meer PR voor RL - Bewustzijn binnen de school en bij studenten van t feit dat RL is essentieel en cruciaal voor de ontwikkeling van studenten - RL ontwikkel in het hele onderwijs, schoolbreed draagvlak -	Leren Instrumenten - Gemis aan goede opdrachten - Mislukken van een project (goede naam behouden) - Overdacht 'puin ruimen' van vorig jaar Didactiek - Docenten die 't overnemen Cultuur - RL-is één concept maar overal anders in de praktijk - Hokjes denken - Imago RL - Meningen van locaties over RL over elkaar; locatie meningen en individuele meningen over RL RI aan de ander willen opleggen - Formaliseren RL (inspectie angst) - Voorbereiding RL volgende jaar te laat - Andere scholen dan Terra die met RL aan de slag gaan (zelfde vijver voor opdrachten). - Financiële draagkracht opdrachtgevers
Emmen	Leren - Keuze vrijheid studenten	Leren	Leren - RL idee is goed,	Leren - Werkdruk/ Werkdruk studenten

	- Eigenaarschap over inhoud en planning - Ontwikkelen alg, vaardigheden - Ontwikkeling van leerlingen - Betrokkenheid van studenten - Ondernemend leren in de regio en maatschappelijk bijdrage - Samenwerking, verantwoordelijkheid sgevoel - Uitdaging om te leren - Leren soft skills Instrumenten Didactiek - Vakcoaches veel ervaring Cultuur - Team bereid om te leren - 6x pj RL-ontwikkelbijeenkomst - Communicatie interne en buiten	- Aanspreken medeleerlingen 'peers' - Het blijft school 'een moetje' Instrumenten - Overdracht van enen naar andere leerjaar kan beter - Niet alle kansen in de regio worden gepakt. - De papieren/administratieve rompslomp - Te veel control in RL - Niet iedereen is goed in alles -juiste man op de juiste plek te krijgen - Inzicht in wie doet wat in welke functie Didactiek - Afstemming vakdag-RL Cultuur - Onderlinge communicatie op alle niveaus. - Verschil in betrokkenheid	uitvoering kan beter. Instrumenten - Communicatie met opdrachtgever - Heldere functie beschrijving wat het inhoudt - Financieel inzicht van de stichting bij iedereen, meer samenhang van functies Didactiek - Professionalisering docenten - Omschakeling van project naar RL Cultuur - Meer flexibiliteit - Meer samenhang RL en niet-RL - Uitbreiden Regio netwerk - PR voor RL	Instrumenten - Meetbaarheid zichtbaarheid van leeropbrengsten van/voor studenten - Hiërarchische rollen tussen leerlingen - Te weinig projecten en kwaliteit van projecten Didactiek - Oud onderwijsbenadering/systeem naast nieuw onderwijs benadering/systeem Cultuur - Te veel centraal en overheid gereg(eld)uleerd - Aantal studenten - Inspectie en kwaliteit borging van onderwijs - Concurrentie met professionals
Meppel	Leren - Zelfstandigheid leerlingen - Leerlingen blinken uit in RL - Persoonlijke ontwikkeling van studenten - Soft-skill ontwikkeling Instrumenten Didactiek Cultuur	Leren - Duikende leerlingen - Weinig eigenaarschap Instrumenten - Stichtingen werken verschillend en on-size-fits-all benadering. Didactiek - Te weinig monitoring en inzicht in	Leren Instrumenten - Dierenartsen-praktijken Didactiek - Aandacht voor persoonlijke en prof. ontwikkeling Cultuur - Aandacht voor RL en verbinding	Leren - zorgleerlingen in RL - Hiërarchie tussen studenten i.p.v. aanspreken Instrumenten - Mislukken van een project Didactiek - Beschikbaarheid goede docenten Cultuur

	- Contacten met de regio	persoonlijke en prof. ontwikkeling Cultuur - Stichtingen werken verschillend en one-size-fits-all benadering	met niet-RL onderwijs - HRM-beleid haal goede mensen binnen voor RL	- Te veel one-size-fits-all benadering van bovenaf.
Overall	Leren - Betrokkenheid studenten; eigenaarschap - Ontwikkeling van studenten (ze leren, en kunnen uitblinken op een andere wijze) - Just-in-time leren; authentiek leren; ontdekkend leren; oplossingsgericht denken Instrumenten - Contact met de buitenwereld/regio Didactiek - Betrokkenheid docenten en deskundige begeleiding Cultuur - Samen leren studenten & docenten	Leren - Verschillen in leeropbrengsten per leerling (niet structureel) - Meeliftende studenten; verschil in betrokkenheid - Leervaardigheid van leerling voor RL Instrumenten - Kwaliteit van de opdrachten - Inzicht in wie doet wat in welke functie - Te veel administratieve rompslomp Didactiek - Professionaliteit/expertise als coaches - School blijft school Cultuur - Onderlinge communicatie tussen alle geledingen	Leren Instrumenten - Heldere functie beschrijving wat het inhoudt - Financieel inzicht van de stichting bij iedereen, meer samenhang van functies Didactiek - Professionalisering docenten Cultuur - Flexibiliteit - PR voor RL - Verbindingen RL met niet-RL - RL idee is goed, uitvoering kan beter.	Leren - Werkdruk studenten Instrumenten - Mislukken van projecten (goede naam behouden) - Meetbaarheid, zichtbaar maken van leeropbrengsten; borging kwaliteit van onderwijs - Hiërarchische rollen tussen leerlingen - Te weinig projecten en kwaliteit van projecten - Concurrentie met professionals - Jaarplanning/voorbereiding Didactiek - Docenten die 't overnemen Cultuur - On-size-fits-all (interne en door de inspectie en overheid; hokjes denken. - Mening over en weer van locaties en opleggen aan elkaar - Concurrentie RL van andere onderwijsinstellingen

© Copyright 2017, Stichting Aeres Groep. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Aeres.



Postbus 80, 6700 AB Wageningen
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen
088 020 6700
www.aereshogeschool.nl/wageningen
info.hogeschool.wageningen@aeres.nl